Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8170022
Centre d'intérêt: 33

Roberge, Pierre.

Le nombril vert et les oreilles molles : l'entrée des jeunes Québécois dans la vie active dans le second tiers des années 1970 / Pierre Roberge en collab. avec Pierre W. Bélanger et Guy Rocher. -- Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation ; Montréal : Université de Montréal, Département de sociologie, 1979.
110 p. ; 23 cm. -- (Les Cahiers d'A.S.O.P.E. ; 4)

Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 331.34'09714/R638n Cote LC: HD/6276/.Q3

Descripteur(s): *Passage au travail *Marché du travail *Aspiration scolaire *Aspiration professionnelle *Aspiration de l'étudiant *Valeurs de l'étudiant *Enquête sur les sortants *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Asope (Projet)

Ce document aborde un problème sociologique d'importance: le passage de l'école à la vie active et ses déterminants. Les auteurs ont voulu trouver les réponses aux questions suivantes: Qui quitte l'école? Quand? Comment? Pourquoi? Avec quelles conséquences précises pour l'obtention d'un emploi? Pour l'entrée dans des occupations particulières? Pour la façon dont sera envisagée la vie active? Trois chapitres: La sortie de l'école - L'entrée sur le marché du travail - Valeurs de travail et modes de participation à la vie active.

L'enquête ASOPE se distingue par l'ampleur de son échantillon: 20000 élèves du secondaire et du collégial de tout le Québec, répartis en trois cohortes, dont on a suivi le cheminement. Par le biais d'une enquête de type longitudinal avec échantillon aléatoire stratifié en fonction de la langue, du niveau scolaire et de la taille de l'école, on a organisé une cueillette d'informations regroupées selon cinq variables principales: le sexe, l'origine sociale, le système scolaire, le dernier diplôme et le niveau social de l'occupation. L'échelle socio-économique de Blishen sert à déterminer l'origine sociale. Ce volet porte sur les 4500 sujets qui, entre 1972 et 1977, sont entrés sur le marché du travail.

Quelle que soit la question étudiée, on retrouve le même jeu de relations: plus le statut social de départ (appartenance à un groupe socio-économique, sexuel ou ethnique dominant) des sujets est enviable, plus élevé est le statut social de l'occupation qu'ils détiennent à la fin de leurs études. Le même statut social de départ exerce une influence sur les accomplissements scolaires et l'attrait qu'exerce le retour aux études. Par ailleurs, plus une occupation est de niveau social élevé, plus elle permet au sujet de faire au travail une place souple et relative dans son existence: plus un travail est enviable et

plus on sait jouir de ce qu'il offre et chercher ailleurs

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Université Laval et Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGES
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170022

LES CAHIERS D'A.S.O.P.E.

Volume IV

LE NOMBRIL VERT ET LES OREILLES MOLLES: L'ENTRÉE DES JEUNES QUÉBÉCOIS DANS LA VIE ACTIVE DANS LE SECOND TIERS DES ANNÉES 1970

A.S.O.P.E.

ASPIRATIONS SCOLAIRES et ORIENTATIONS PROFESSIONNELLES DES ÉTUDIANTS

Faculté des Sciences de l'Éducation
Université Laval
Québec

Département de Sociologie
Université de Montréal
Montréal

E D U Q 8170022

LES CAHIERS D'A.S.O.P.E.

VOLUME IV

LE NOMBRIL VERT ET LES OREILLES MOLLES: L'ENTREE DES JEUNES QUEBECOIS DANS LA VIE ACTIVE DANS LE SECOND TIERS DES ANNEES 1970

PIERRE ROBERGE

EN COLLABORATION AVEC PIERRE W. BELANGER ET GUY ROCHER

JUILLET 1979

L'EQUIPE ASOPE

Directeurs: Pierre W. BELANGER, Université Laval
Guy ROCHER, Université de Montréal

Chercheurs:

Avant 1978-79	En 1979-80
Muriel GARON-AUDY	Paul BELAND
Denis FAGNAN	Léon BERNIER
François BELAND	Robert BEDARD
Suzanne VEILLETTE-PERRON	Louise LAFORCE
Louise MALO	Pierre ROBERGE
Jean RENAUD	Pierre ROSA
Sylvie BEAUCHAMP-ACHIM	
Suzanne CHOUINARD	
Mireille LEVESQUE	
Pierre DROUILLY	
Christine CORBEIL	
Guy LEGAULT	
Alain NASSOT	

Cette recherche a été réalisée grâce à des subventions du programme F.C.A.C. (Formation de chercheurs et action concertée) et de la Direction générale de l'Enseignement Supérieur du Ministère de l'Education du Québec.

L'auteur tient à remercier Léon Bernier, Renée Cloutier, Valérien Harvey et Claude Trottier pour avoir accepté de lire et de commenter une version préliminaire du texte qu'on va lire.

Table des matieres

Introduction 1

Chapitre 1 - La sortie de l'ecole 11

Chapitre 2 - L'entree sur le marche du travail 43

Chapitre 3 - Valeurs au travail et modes de participation a la vie active 73

Appendice 1 - L'echantillon 93

Appendice 2 - Les principales mesures 99

Appendice 3 - Quelques tableaux supplementaires 105

INTRODUCTION

Le grand ethnologue français Claude Lévi-Strauss a écrit quelque part qu'il ne s'était résigné à devenir professeur que pour ainsi éviter d'avoir à quitter l'école qu'il aimait tant. Lévi-Strauss n'est donc pas original que par sa pensée. Il l'est aussi par ses sentiments. Si, en effet, la plupart d'entre nous peuvent nourrir des nostalgies pour les années passées sur les bancs de l'école, bien peu nombreux sont ceux qui, même chez ceux qui sont devenus professeurs, ont songé à ne jamais la quitter. Non. L'école est un lieu où l'on passe et, partant, un lieu que l'on quitte. Un lieu d'où l'on sort pour prendre son premier vrai emploi, pour se marier, pour commencer à faire sa vie.

Avec d'autres événements comme la naissance, le mariage, la retraite et la mort, le passage de l'école au monde du travail est l'un des moments essentiels du cycle de vie. On imagine sans peine comment des sociétés différentes, ou la même société à des époques différentes de son histoire, peuvent aménager ce passage de façon différente. Selon le lieu et l'époque, on quittera l'école ou pour entrer de plein pied dans la vie active ou pour entreprendre ce qui sera au bout du compte une autre longue période de soumission, celle de l'apprentissage. On aura pendant des années reçu un enseignement qui se sera ou ne se sera pas voulu orienté par les besoins de main-d'oeuvre et les exigences technologiques d'une économie. On entrera dans un monde où l'accès aux diverses occupations sera ou ne sera pas dépendant de la détention de certains diplômes tenus pour appropriés. En fait, ces sociétés dans lesquelles on s'attend à ce qu'il y ait un lien entre l'école et le monde du travail sont - parmi toutes les sociétés, développées ou non - relativement peu nombreuses et même dans celles-ci, l'attente d'une continuité entre ces deux univers est un phénomène récent qui date de la généralisation des études secondaires et donc,

dans les meilleurs des cas, d'au plus un siècle[1].

Mais il faut aussi se rendre compte que dans une société donnée, à un moment donné, le passage de l'école à la vie active risque de ne pas se faire de la même manière pour tout le monde. Cela risque fort de dépendre de qui l'on est et de quand l'on quitte l'école. C'est une chose, en effet, que de faire les portes des usines avec guère plus à son crédit qu'une bonne tête et assez de front pour demander si l'on embauche. C'en est une autre que d'éplucher chaque soir les offres d'emploi dans les journaux et de confier chaque matin copies de son curriculum à la poste. Et faut-il rappeler que filles et garçons continuent d'envisager de façons différentes leurs avenirs professionnels, peut-être parce que, précisément, le monde du travail leur réserve des destins différents. Rien ici qui ne soit évident.

Mais plus précises se font les questions que l'on se pose et moins évidentes deviennent les réponses à leur faire. Qui quitte l'école quand? Comment? Pourquoi? Avec quelles conséquences précises pour l'obtention d'un emploi? Pour l'entrée dans des occupations particulières? Pour la façon dont sera envisagée la vie active?

C'est à des questions de ce type que ce rapport s'adresse. Il faut aussi noter deux autres choses. D'abord, que ces questions ont été posées à propos d'une population donnée, soit celle formée par les jeunes Québécois qui ont fait leur entrée dans la vie active dans le second tiers des années 1970. Selon ses inclinations et les problèmes auxquels on s'intéresse, on pourra donc tenir cette population ou bien comme très particulière, par exemple par la conjoncture historique dans laquelle elle a à se débattre ou encore par les caractéristiques sociétales et culturelles de son environnement, ou bien encore comme finale-

---

1. On pourra lire à ce propos l'article de Martin Trow, *"The Second Transformation of American Secondary Education"*, International Journal of Comparative Sociology, 2, 1961, 144-165.

ment banale, c'est-à-dire comme semblable à tous égards essentiels à n'importe quelle autre population de jeunes dans le monde industrialisé. Il faut aussi noter que le style de ce rapport a été choisi pour en rendre la lecture plus facile aux membres des divers publics d'enseignants, d'administrateurs, d'étudiants et de parents qu'il est susceptible de concerner et qu'il vise en priorité. Partant du principe que la sociologie est tout compte fait une chose simple et intéressante, que les techniques qu'elle doit utiliser rendent parfois moins simple et moins intéressante, n'ont été gardés dans le corps du texte que les tableaux les plus importants et les explications les plus nécessaires. Les informations plus détaillées et le traitement des questions plus techniques ont été relégués en appendices. Le lecteur peut donc choisir ou bien d'accorder sa confiance ou bien de nous attendre au tournant de la page 93.

Les informations utilisées ici sont tirées d'un ensemble beaucoup plus vaste, soit les données recueillies dans le cadre du projet ASOPE. ASOPE - Aspirations Scolaires et Orientations Professionnelles des Etudiants - est une importante enquête lancée au début des années 1970 par Pierre W. Bélanger de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Laval et Guy Rocher du Département de Sociologie de l'Université de Montréal[1].

Cette enquête se distingue de d'autres enquêtes en sociologie de l'éducation non pas tant par ses objets que par ses objectifs, sa méthodologie et son ampleur. En effet, les aspirations scolaires, les attentes professionnelles et les représentations sociales des étudiants, lesquelles sont les objets d'ASOPE, constituent des thèmes de recherche importants et donc, d'une façon ou de l'autre, déjà exploités dans d'autres travaux. En revanche, les objectifs d'ASOPE étaient nettement plus ambitieux. Deux retiendront particulièrement l'attention du lecteur.

---

1. On trouvera plus de détails dans Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, *"Le projet de recherche ASOPE"*, L'orientation professionnelle, 8, 2, 1972, 114-127.

Un premier objectif était de préciser l'image de la jeunesse québécoise, jeunesse dont on a dit les choses les plus contradictoires. A cette fin, ont été inclus dans les questionnaires un grand nombre d'items visant à recueillir des informations sur des choses aussi diverses que les relations à l'intérieur de la famille, les figures de références, la perception du milieu scolaire, les orientations sociales et politiques, les attitudes vis-à-vis le Québec et le changement social, les perceptions de soi, etc.[1].

Un autre objectif du projet ASOPE était d'évaluer l'impact de la réforme scolaire de la seconde moitié des années 1960 sur les aspirations et les parcours scolaires de la jeunesse québécoise. On se souviendra que cette réforme avait deux buts explicites, l'élévation et la démocratisation des aspirations scolaires, et un but implicite, l'alignement du destin scolaire des francophones sur celui des anglophones.

Pour atteindre ces objectifs, ASOPE s'est donnée une méthodologie particulière, celle de l'enquête longitudinale. En bref, une enquête longitudinale requiert la mesure, à deux or plusieurs moments dans le temps, du ou des mêmes phénomènes chez les mêmes sujets. Elle permet donc de faire ce qu'une enquête synchronique - un sondage par exemple - ne permet pas de faire, c'est-à-dire d'observer le changement. Elle permet de faire ce que la comparaison de deux ou plusieurs enquêtes synchroniques ne permet pas de faire, c'est-à-dire d'identifier les sujets qui ont changé.

Dans le cas d'ASOPE, on a constitué au printemps de 1972 un important échantillon - quelque 20,000 sujets - des étudiants inscrits dans l'ensemble des écoles secondaires et des collèges du Québec, donc

---

1. Voir, ASOPE, *Analyse descriptive des données de la première enquête*. Faculté des Sciences de l'Education, Université Laval, 2ième édition, 1976, 3 volumes, 241, 117 et 121 pages.

dans des institutions aussi bien francophones qu'anglophones, rurales, urbaines que métropolitaines, publiques que privées.

On a divisé cet échantillon de départ en trois groupes selon le niveau scolaire des sujets et, surtout, l'on s'est efforcé de suivre chacun de ces sujets jusqu'au printemps 1977. Par exemple, le premier de ces groupes - le terme technique correct est cohorte - était formé de sujets qui en 1972 en étaient au début de leurs études secondaires. Au printemps 1977, ceux qui avaient poursuivi des études devaient normalement être en Collège I. Tous, cependant, ne l'étaient pas. Plusieurs avaient cessé leurs études à la fin du secondaire pour aller travailler. D'autres avaient abandonné leurs études avant la fin du secondaire. D'autres encore avaient quitté sinon les études du moins l'étude ASOPE. Comme il est normal dans une étude de ce type - c'est-à-dire une étude longitudinale - un certain nombre de sujets sont perdus à mesure que l'enquête progresse. Certains refusent de répondre à un deuxième, un troisième ou un quatrième questionnaire. D'autres disparaissent sans laisser d'adresse aux enquêteurs. D'autres enfin s'excluent de l'enquête, par exemple en déménageant dans une autre province ou encore, ce qui nous intéresse plus ici, en quittant l'école pour rester définitivement sur le marché du travail.

La figure 1 donne une idée de la progression de cette première cohorte. On trouvera à l'Appendice I (pp. 93) les informations concernant les deux autres cohortes, soient celles formées respectivement par les étudiants qui en 1972 étaient en secondaire V et en collège II.

De l'ensemble des informations colligées par le projet ASOPE, on ne seront considérées ici que celles obtenues auprès des sujets après leur départ de l'école, le plus souvent dans l'année de leur entrée dans la vie active. Au total, quelque 4,500 sujets ont été ainsi rejoints. Ils constituent un échantillon passablement diversifié, formé de filles et de garçons, de toutes les origines sociales, sortis aussi bien des écoles de langue française que de langue anglaise et déten-

teurs de tout l'éventail des diplômes, depuis ceux qui ont abandonné en cours d'études secondaires jusqu'à ceux qui sont sortis de l'université maîtrise en poche.

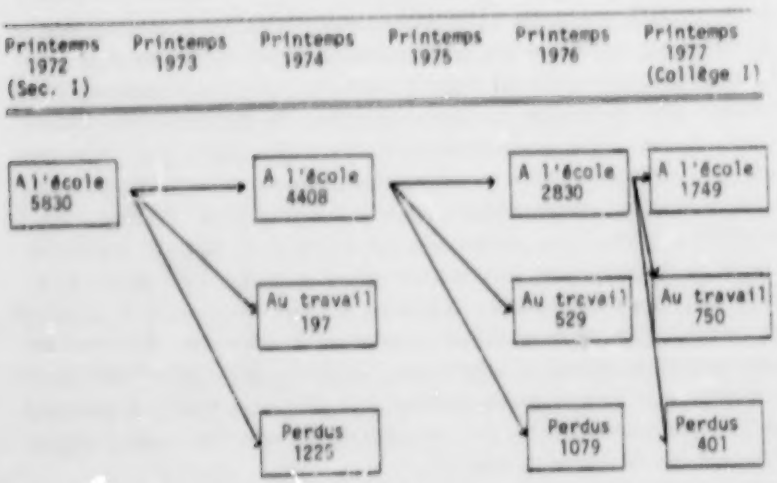


Figure 1: Progression de la cohorte I.

On ne peut dire que cet échantillon soit exactement représentatif de l'ensemble des jeunes qui ont fait leur entrée sur le marché du travail entre 1973 et 1977. Il se peut qu'il le soit, mais on ne peut en être assuré avant d'avoir fait des vérifications qu'il n'est pas possible de faire au moment de la rédaction de ce rapport. Certaines informations pertinentes ne sont pas encore intégrées à la banque de données. En conséquence, le lecteur devra prendre chacune des informations isolées contenues dans ce rapport comme un estimé possiblement entaché d'une certaine erreur. Par exemple, 82% des sujets interrogés ont dit avoir un emploi quelconque au moment de l'enquête. Il

se peut que la proportion de sujets ayant effectivement un emploi dans l'ensemble de la population des jeunes entrant sur le marché du travail soit différente.

La précision de cet estimé est au fond d'une importance très secondaire puisque, en revanche, la taille et la diversité de l'échantillon permettent d'établir avec un fort degré de certitude l'absence ou la présence de relations entre chacun de ces faits isolés. Ainsi, 66.7% des sujets n'ayant pas de certificat d'études secondaires ont dit avoir un emploi alors que la proportion correspondante chez les détenteurs d'un diplôme d'études collégiales est de 91.2%. Prise isolément chacune de ces deux proportions est très probablement sujette à caution. La proportion "réelle" est sans doute différente. Mais il est par ailleurs très peu probable que la relation entre le niveau du dernier diplôme détenu et le fait d'avoir ou de ne pas avoir un emploi, soit, elle, factice. Les proportions "réelles" sont peut-être de 60% et de 80% plutôt que de 66.7% et de 91.2%, cela ne change pas le fait que meilleur soit le diplôme qu'on détienne plus grandes soient les chances qu'on se trouve un emploi. Cela ne fait que sous-estimer l'importance du chômage chez les jeunes.

Or, ceci n'est pas une étude sur l'étendue du chômage chez les jeunes, auquel cas il serait de première importance d'établir ce taux et ce seul taux avec le plus de précision possible. Au contraire, on veut et on va répondre ici à la question de savoir qu'est-ce qui arrive à qui au moment du passage de l'école au travail. Le tableau qu'on peut en faire avec les informations disponibles sera complexe. Chacun des traits qui le définiront sera, pour ainsi dire, bien placé. L'ensemble sera correct, fiable, ressemblant. Pour poursuivre cette analogie avec la peinture, soulignons que le problème n'en est pas un de dessin mais de couleur. Le croquis qui sera fait de cette gigantesque kermesse qu'est l'entrée sur le marché du travail correspondra bien aux agissements et aux tribulations de chacune des catégories d'acteurs. La question de savoir si on aura mis sur

ce croquis trop de rose, trop de gris ou voire encore ces couleurs qui en traduisent très fidèlement l'atmosphère devra, elle, demeurer ouverte.

Le rapport comporte trois chapitres principaux. Le chapitre 1 prend, pour ainsi dire, les gens à la sortie de l'école. Le problème principal y est celui de l'arrêt des études, arrêt qui, selon les cas, sera abandon, interruption ou parachèvement. Dans ce chapitre, on se demandera donc d'abord et avant tout qui quitte l'école quand. Tout comme dans les chapitres subséquents, ce qui sera d'abord défini en termes d'appartenances sociales. "Qui" voudra dire fille ou garçon, de quelle origine sociale, ayant fréquenté une école de langue française ou une école de langue anglaise. Une fois réponse faite à cette question de savoir qui quitte l'école quand, on la précisera en voyant de plus qui quitte l'école pourquoi, comment, et vraiment.

Le chapitre 2 suit les sujets de leur sortie de l'école à leur entrée sur le marché du travail. Il s'agira cette fois de voir qui trouve de l'emploi et, plus encore, qui trouve quel genre d'emploi après quelles tribulations. Aux appartenances sociales, qui au chapitre précédent nous avaient servis à définir le qui, s'ajoutera une autre caractéristique, maintenant essentielle, soit le diplôme dont les sujets sont porteurs.

Alors que les chapitres 1 et 2 s'attachaient essentiellement à analyser des expériences des sujets, le chapitre 3 se tournera lui vers leurs idées et leurs attitudes vis-à-vis leur travail et, plus généralement, le travail. Une nouvelle dimension s'ajoutera alors à l'analyse, soit l'occupation des sujets ou, pour être plus exact, le niveau social de l'occupation qu'ils détiennent.

On trouvera de plus trois appendices. Le premier décrit l'échantillon. Le second précise la nature de quelques-unes des principales mesures utilisées, notamment de l'échelle de classification socio-économique des occupations de Blishen. Le troisième est

une petite collection de tableaux supplémentaires dont la présence dans le corps de l'ouvrage aurait indûment alourdi un texte déjà assez chargé.

Un dernier mot. Un aveu. Un titre est d'autant meilleur qu'il aguiche mieux et informe plus. Or, une des démonstrations principales qui sera faite dans les pages qui suivent sera précisément d'indiquer que, quoi qu'on en pense, les jeunes Québécois qui ont fait leur entrée dans la vie active dans le second tiers des années 1970 n'avaient ni le nombril vert, ni les oreilles molles. Mais que ceci ne vous empêche pas de continuer à lire, vous verrez bien.

CHAPITRE 1

LA SORTIE DE L'ECOLE

Quand sort-on de l'école, ou, si l'on préfère, avec quel diplôme en poche entre-t-on sur le marché du travail? Le gros des sujets a quitté l'école avec un certificat d'études secondaires (44.2%), un peu plus du cinquième (21.3%) avec un diplôme d'études collégiales et une beaucoup plus faible proportion - 6.1% - avec au moins un premier diplôme universitaire. Les autres sont, pour l'essentiel, des sujets n'ayant pas complété leurs études secondaires (22.4%) ou des détenteurs de diplômes et certificats autres que ceux décernés dans les filières scolaires normales. Le plus souvent, il s'agit de titres sanctionnant des formations d'appoint dispensées par des institutions privées. Ces sujets représentent 5.4% du total.

Pour l'essentiel, cela correspond à ce que d'autres enquêtes nous ont appris au sujet de la scolarisation de la main-d'oeuvre et de l'évolution des taux de scolarisation au Québec. Ainsi le recensement du Canada[1] pour 1971 indique qu'au Québec 22.0% de la population âgée de 15 à 24 ans ne fréquentant plus l'école n'avait pas atteint la 9ième année, que 69.5% avait complété entre une 9ième et une 13ième année de scolarité et que 8.2% avait au moins tâter de l'université.

Pour sa part le Ministère de l'Education du Québec[2] estimait, toujours pour 1971, que le taux de scolarisation de la population non-universitaire se maintenait à presque 100% jusqu'à l'âge de 14 ans, qui en plus d'être l'âge modal des élèves de secondaire III était à l'époque l'âge jusqu'auquel la fréquentation scolaire était obligatoire, pour passer à 80% à 16 ans, âge normal pour la sortie du secondaire, et à 21.5% à 19 ans, âge normal de sortie du collégial.

---

1. *Recensement du Canada*, 1971, Bulletin 92-743, tableau 5.
2. Desmond Dufour et Yolande Lavoie, *Le taux de scolarisation, les régions administratives du Québec, 1961, 1966 à 1971*, Québec, Ministère de l'Education, avril 1974, p. 94.

Dans une analyse très détaillée des taux de passage d'un niveau du système scolaire à l'autre, Alain Massot[1] a observé que sur 100 étudiants inscrits en secondaire V en 1971-72 dans les écoles publiques de langue française, 46 passaient au cégep et 14 finissaient par s'inscrire à l'université.

Pour la période couverte par l'enquête, on peut donc dire avec passablement de certitude que la population de jeunes entrant sur le marché du travail se répartit ainsi quant à sa scolarisation: entre un cinquième et un quart n'a pas complété le secondaire, autour d'une moitié a terminé le secondaire et le secondaire seulement, environ un cinquième sort des collèges et une minorité, de 5 à 10%, de l'université.

Mais beaucoup plus intéressant que d'établir que, sous ce rapport au moins, notre échantillon est fiable est d'essayer de préciser qui a quitté l'école quand. À ce propos, deux résultats sont particulièrement intéressants. D'abord la réduction d'écarts traditionnels entre filles et garçons d'une part, et clientèles des écoles françaises et des écoles anglaises d'autre part. Comme l'indiquent les tableaux 2.1 et 2.2, certaines différences subsistent. Mais elles sont légères et, surtout, beaucoup moins fortes que celles qui - comme nous le verrons à l'instant - demeurent associées à l'origine sociale.

---

1. Alain Massot, *Structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du Secondaire V à l'Université*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Département de Sociologie, 1978, 289 pages. (À paraître 1979).

Tableau 2.1

Dernier diplôme détenu selon le sexe

Diplôme		Garçons	Filles
Moins d'un C.E.S.*		24.6	21.7
C.E.S.*		42.0	45.8
D.E.C.*		22.4	20.4
Bacc.* ou mieux		6.2	6.2
Autres diplômes		4.8	6.0
	N	1934	2354

Tableau 2.2

Dernier diplôme obtenu selon le système scolaire fréquenté

Diplôme		Ecoles françaises	Ecoles anglaises
Moins d'un C.E.C.		24.2	18.3
C.E.S.		40.6	54.8
D.E.C.		22.2	19.4
Bacc. ou mieux		7.0	3.9
Autres diplômes		6.0	3.7
	N	3285	1035

* Pour tous les autres tableaux:
C.E.S.: certificat d'études secondaires; D.E.C.: diplôme d'études collégiales; Bacc.: baccalauréat ou autre premier diplôme universitaire.

En fait, il n'existe presque plus de différences entre la scolarisation des filles et celle des garçons. Cela ne signifie toutefois pas que ces scolarisations soient du même type, pas plus qu'elles aient des rendements analogues. Nous y reviendrons. Les différences entre les sujets issus des écoles françaises et ceux sortis des écoles anglaises sont plus importantes mais ne vont pas tout à fait dans le sens prévu. Il y a légèrement plus de francophones que d'anglophones à détenir un D.E.C. ou mieux, 29.2% contre 23.3%. En revanche, la proportion de sujets n'ayant pas complété leurs études secondaires est plus forte chez les francophones que chez les anglophones. Ces différences reflètent probablement deux faces d'un seul et même phénomène, soit la rétention supérieure des écoles de langue anglaise. Celles-ci continuent de perdre moins d'étudiants avant la fin du secondaire que les écoles de langue française. De plus, elles gardent plus longtemps que les collèges et universités francophones ces étudiants qui franchissent les portes des collèges. Les raisons de ce phénomène sont nombreuses. Certaines tiennent aux orientations culturelles différentes des populations scolaires en cause et d'autres à l'organisation même de ces deux systèmes scolaires. Reste qu'à ce moment-ci de l'analyse, le plus important est peut-être de noter que ces différences n'ont plus l'intensité qu'elles avaient il y a une génération. Le fait majeur n'est donc pas la subsistance de différences entre clientèle des écoles françaises et clientèle des écoles anglaises, mais la réduction d'écarts anciens et beaucoup plus importants.

Il est beaucoup plus difficile de quantifier ce qu'a été dans le passé l'importance des inégalités sociales devant l'école. On s'imagine bien qu'elles ont été grandes, il n'est pas facile de dire si elles le sont maintenant plus ou moins qu'avant. Un fait cependant saute aux yeux, celui que des inégalités liées au sexe, à l'orientation culturelle et à l'origine sociale ce sont maintenant ces dernières qui sont - et de loin - les plus importantes dans le façonnement des destins scolaires des individus.

Par origine sociale, il faut entendre ici un classement des individus en fonction de l'occupation de leur père ou de leur tuteur selon le score obtenu par cette occupation sur l'échelle de Blishen. Cette échelle - le lecteur pourra trouver des informations plus détaillées à l'Appendice 2 - n'est rien d'autre qu'un classement des occupations en fonction de ce que le rencensement nous dit de la scolarité et des revenus de leurs titulaires. Plus grande est la proportion des titulaires d'une occupation donnée à avoir des revenus supérieurs à un certain plafond, plus forte est la proportion de ceux qui ont complété des études d'au moins un certain niveau et plus élevé est le score. Le choix de cette échelle est particulièrement approprié dans une étude sur la fréquentation scolaire parce qu'elle est elle-même basée sur la scolarité et les revenus des parents, donc sur les acquis scolaires et les capacités économiques de la famille d'origine. Pour les besoins de l'analyse, les scores ont été regroupés en trois catégories correspondant respectivement à une origine sociale inférieure, moyenne ou supérieure.

Comme l'indique le tableau 2.3, le destin scolaire demeure puissamment associé à l'origine sociale, et ce dans les écoles françaises comme dans les écoles anglaises. Voyons cela d'un peu plus près. Quelque 28.3% des sujets d'origine sociale inférieure ayant fréquenté les écoles françaises n'ont pas complété leurs études secondaires. La proportion correspondante chez les sujets d'origine sociale supérieure est de 13.6%. Le fait d'être d'origine sociale supérieure ne garantit pas plus le Certificat d'études secondaires que le fait de ne pas être né dans les beaux quartiers n'en prévient l'obtention. La relation n'est pas mécanique mais statistique. Rien n'est garanti, mais les chances de chacun ne sont pas égales. Dans ce cas précis, elles varient du simple au double. A l'autre bout de la filière scolaire, chez les détenteurs d'un premier diplôme universitaire ou mieux, elles varient du simple au triple: 4.4% contre 15.7%.

Tableau 2.3

Dernier diplôme détenu selon l'origine sociale et le système scolaire fréquenté

Diplôme	Ecoles françaises			Ecoles anglaises		
	Inférieure	Moyenne	Supérieure	Inférieure	Moyenne	Supérieure
Moins d'un C.E.S.	28.3	19.3	13.6	23.3	15.7	12.7
C.E.S.	42.3	42.9	32.9	52.8	59.6	53.6
D.E.C.	18.9	24.4	31.0	16.3	19.2	25.3
Bacc. ou mieux	4.4	7.7	15.7	2.8	3.5	5.7
Autres diplômes	5.8	5.8	6.8	4.9	2.1	2.7
N	1687	779	516	326	287	332

Ecoles françaises et écoles anglaises diffèrent entre autres choses par la composition sociale des populations qu'elles desservent. La lecture des N sur la dernière ligne du tableau 2.3 montre bien que les sujets d'origine sociale inférieure sont proportionnellement beaucoup moins importants dans les écoles anglaises que dans les écoles françaises. Si l'on aime cette expression, on peut parler à propos de la composition sociale de la clientèle de ces dernières de pyramide sociale. Mais il faudra alors parler de colonne pour les écoles anglaises. Pyramide ou colonne, l'origine sociale joue dans les deux systèmes. Dans les écoles anglaises, la proportion de drop-outs est de 23.3% chez les sujets d'origine sociale inférieure et de 12.7% chez les sujets d'origine sociale supérieure. Ces proportions et ces rapports sont presque identiques à ceux observés dans les écoles françaises. En revanche, ces rapports diminuent graduellement à mesure qu'on examine des sujets plus scolarisés. Chez les diplômés universitaires il est du simple au double chez les anglophones alors qu'il était du simple au triple chez les francophones.

L'origine sociale joue donc dans les deux systèmes. De toutes les influences observées c'est celle qui joue le plus fortement. Elle semble cependant jouer un peu moins fortement dans les écoles anglaises que dans les écoles françaises. Il n'est pas impensable que cela soit lié à la composition sociale particulière de la clientèle des écoles anglaises.

Que l'origine sociale joue sur les destins scolaires ou, pour parler plus techniquement, qu'il y ait une association entre l'origine sociale des sujets et le niveau du dernier diplôme qu'ils détiennent n'a rien d'étonnant. Il faudrait être bien naïf pour croire que nous vivons dans une société dans laquelle les inégalités sociales ne jouent plus. Non. Toute la question est de savoir pourquoi et comment ces inégalités jouent. Tout le problème est d'identifier ces mécanismes sociaux qui font qu'existe la relation statistique dont nous venons de parler. La difficulté en est une d'interprétation.

Or, s'il existe une corrélation connue, interprétée et réinterprétée en sociologie de l'éducation, c'est bien celle entre origine sociale et diplôme obtenu. Le champ des interprétations est tellement foisonnant qu'il vaudrait mieux parfois parler d'une jungle. Et bien sûr, il ne peut être question ici d'explorer cette jungle ni non plus d'arbitrer les combats qui y font rage. Nous disposons cependant de plusieurs informations qui permettront au lecteur de confronter ses propres interprétations à certains faits bien établis, lesquels seront, selon les cas, bienvenus, embarrassants ou ambigus. Les premiers de ces faits concernent les motifs donnés par les sujets pour expliquer leur arrêt des études, le pourquoi de leur départ.

On a demandé aux sujets d'identifier laquelle de différentes raisons les avait principalement incités à interrompre leurs études et on leur a soumis une liste d'une douzaine de motifs allant des échecs scolaires aux ennuis d'argent en passant par l'attrait du voyage et les servitudes de la maisonnée. De tous ces motifs - voyez le tableau 2.4 - trois reviennent avec une fréquence particulière: en

avoir assez des études, vouloir prendre un temps de réflexion et avoir parachevé un cours terminal.

Tableau 2.4

Premier motif indiqué pour expliquer l'interruption des études

J'en avais assez d'étudier	11.8
J'ai eu des échecs scolaires	4.1
J'ai été refusé(e) dans les institutions où j'avais fait des demandes d'admission	3.8
Le cours qui m'intéressait ne se donnait pas dans ma région	2.4
Pour des raisons financières	8.0
Je voulais voyager	1.3
Je n'avais pas une idée assez précise sur mon orientation, alors je voulais prendre le temps d'y penser	12.6
Mon cours était terminal	25.2
J'ai eu une offre d'emploi	7.8
Je devais aider à la maison	2.6
Autres réponses	9.2
Pas de réponse	11.0
N	4502

Les sujets nous donnent ici une image subjective de ce qui s'est passé mais nous allons voir qu'elle est loin d'être sans intérêt. Notons aussi que cette image n'est peut-être pas aussi comp'ête et précise qu'elle aurait pu l'être dans des conditions idéales. Par exemple, une infime proportion des sujets rejoints parlent de l'attrait du voyage. Mais il se peut bien qu'on n'ait pas fait suivre à Katmandou tous et chacun des questionnaires qui auraient dû y aboutir. Encore que les responsables du projet aient reçu une carte postale, peu détaillée il est vrai, postée de Nankin. Reste que trois motifs que nous nommerons dorénavant l'écoeurement ("j'en avais assez d'étudier"), l'incertitude ("je n'avais pas une idée as-

Tableau 2.5

Premier motif invoqué pour expliquer l'interruption des études selon l'origine sociale, le diplôme détenu et le sexe

	GARCONS					
	C.E.S. ou moins			D.E.C. ou mieux		
	Inférieure	Moyenne	Supérieure	Inférieure	Moyenne	Supérieure
Ecoeurement	22.1	17.3	17.2	6.7	5.7	6.3
Incertitude	13.5	23.3	22.1	9.8	18.1	26.0
Expulsion	14.0	7.7	10.3	47.0	28.6	22.9
N	593	300	204	164	105	96

	FILLES					
	C.E.S. ou moins			D.E.C. ou mieux		
	Inférieure	Moyenne	Supérieure	Inférieure	Moyenne	Supérieure
Ecoeurement	11.6	11.7	16.4	6.4	5.8	3.8
Incertitude	10.6	15.3	21.7	4.8	15.8	18.3
Expulsion	34.4	29.7	19.5	64.4	46.7	39.7
N	800	360	226	188	120	131

Tableau 2.6

Premier motif invoqué pour expliquer l'interruption des études selon l'origine sociale, le diplôme détenu et le système scolaire fréquenté

		ECOLES FRANCAISES					
		C.E.S. ou moins			D.E.C. ou mieux		
		Inférieure	Moyenne	Supérieure	Inférieure	Moyenne	Supérieure
Ecoeurement		15.8	15.2	18.9	6.1	5.0	4.3
Incertitude		9.5	14.6	10.1	6.8	15.0	18.5
Expulsion		29.6	23.0	21.5	57.6	43.9	39.8
	N	1136	466	228	309	180	162
		ECOLES ANGLAISES					
		C.E.S. ou moins			D.E.C. ou mieux		
		Inférieure	Moyenne	Supérieure	Inférieure	Moyenne	Supérieure
Ecoeurement		16.0	11.6	14.4	8.9	8.0	5.7
Incertitude		24.4	30.3	34.6	8.9	22.0	28.6
Expulsion		8.0	11.6	7.7	44.4	22.0	18.6
	N	225	198	208	45	50	70

sez précise sur mon orientation, alors je voulais prendre le temps d'y penser un peu") et l'expulsion ("mon cours était terminal") ont bien des chances d'être de fait les motifs principaux. D'autant que la fréquence avec laquelle ces motifs sont invoqués varie considérablement selon le sexe, l'origine sociale et, dans certains cas révélateurs, le système scolaire fréquenté par les sujets. Commençons par l'écoeurement.

L'écoeurement n'explique l'interruption des études que chez quelque 12.0% des sujets. C'est le moins fréquent des motifs fréquents. Les tableaux 2.5 et 2.6 révèlent qu'il est plus fréquent chez ceux qui ont au mieux un certificat d'études secondaires que chez ceux qui ont au moins un diplôme d'études collégiales; qu'il est plus fréquent chez les garçons que chez les filles; qu'il n'est pas plus fréquent dans les écoles françaises que dans les écoles anglaises et, surtout, qu'il n'est pas associé à l'origine sociale ces sujets.

Que l'écoeurement soit plus fréquent chez ceux qui ont interrompu leurs études tôt que chez ceux qui ont interrompu leurs études tard est plein de sens. L'écoeurement est un phénomène qui fait sentir son influence tôt dans la carrière scolaire des individus. Qu'il soit toujours plus fréquent chez les garçons que chez les filles, mais que cet écart soit plus grand au secondaire qu'au collège ou qu'à l'université, est une première indication de ce que filles et garçons n'ont pas le même type de relation à l'école, particulièrement à l'école secondaire. Comme motif d'interruption des études, l'écoeurement est donc un phénomène principalement masculin qui fait ses ravages avant ou à la fin des études secondaires. Cependant, le fait que la fréquence avec laquelle ce motif est invoqué ne soit pas, toutes choses égales par ailleurs, liée ni à l'origine sociale des sujets ni au système scolaire qu'ils fréquentaient est remarquablement embarrassant pour ces interprétations des inégalités de scolarisation entre groupes sociaux et groupes ethniques qui supposent des différences dans l'intérêt qu'un groupe ou l'autre porte aux études. Rien de concluant bien sûr, mais des indications que ces interprétations devraient être sérieusement qualifiées.

A la différence de l'écoeurement qui, comme nous l'avons vu, détermine des abandons scolaires précipités, l'incertitude n'est pas associée au niveau du dernier diplôme détenu. Elle n'est pas plus fréquente au secondaire qu'au post-secondaire. Elle n'augmente pas - comme on aurait pu s'y attendre - à mesure que s'allonge la carrière scolaire et que deviennent plus complexes les choix qu'elle commande.

Mais l'incertitude est très nettement associée à l'origine sociale. Alors que l'écoeurement était une maladie masculine, tout se passe comme si l'incertitude était un privilège social. Plus élevée est l'origine sociale des sujets, plus grandes sont les chances qu'ils invoquent ce motif pour expliquer et s'expliquer le fait qu'ils ont interrompu leurs études. Sans modifier cette relation avec l'origine sociale, le tableau 2.6 signale de plus que cette raison est beaucoup plus fréquemment citée par les sujets issus des écoles secondaires de langue anglaise que par leurs homologues francophones. La différence est de taille, la fréquence de cette réponse étant presque trois fois plus élevée dans les écoles anglaises que dans les écoles françaises, 24.4% contre 9.5%. En fait, c'est le motif le plus fréquemment cité dans les écoles anglaises. Le fait est étonnant, et révélateur. Mais avant de jeter nos préjugés aux orties et de faire des écoliers anglophones d'incorrigibles rêveurs ou des indécis chroniques, regardons bien le troisième motif.

Bien sûr, il y a peut-être ici un abus de langage. Dire des sujets qui nous ont expliqué avoir interrompu leurs études parce qu'ils étaient dans, ou avaient parachevé, un cours terminal qu'ils ont été expulsés du système scolaire semblera un peu fort à certains. Il y a effectivement des étudiants qui en présence d'un choix réel préfèrent la filière courte et terminale des études dites professionnelles à la filière générale. Reste que la plupart des études là-dessus montrent que c'est le système scolaire lui-même qui, sur la base de tests, de résultats scolaires et d'évaluations pédagogiques, place les gens dans cette filière ou dans cette autre; que c'est le plus souvent le

système scolaire qui dit à un moment donné que les gens ont terminé les études qu'il les a jugé aptes à faire; qui fait que lorsqu'on demande aux gens pourquoi ils ont interrompu leurs études, la réponse la plus fréquente soit le fait d'avoir fini ou de s'être fait dire qu'on a fini. En dépit et à cause de toutes les discussions sur la marginalité et l'aliénation de la jeunesse, la perte d'intérêt pour les études, la fascination exercée par le voyage et ainsi de suite, il n'est pas inutile de rappeler que le mécanisme principal derrière l'interruption et l'abandon des études est et demeure le fait d'avoir complété ce qu'on s'était fait dire apte à faire. Pourquoi les gens quittent-ils l'école? D'abord et avant tout (revoyez le tableau 2.4) parce qu'ils ont fini de faire ce qu'on a voulu leur faire faire. C'est bête comme cela.

C'est bête comme cela et cela ne touche pas tout le monde de la même manière. Cela est bien sûr relié au niveau du dernier diplôme détenu: plus on avance, plus grands sont les risques qu'on atteigne le fond d'une voie sans issue. Mais les tableaux 2.5 et 2.6 en disent beaucoup plus.

Ils disent notamment que cela est associé à l'origine sociale et au sexe. Toutes choses égales par ailleurs, les filles sont toujours plus nombreuses que les garçons à dire avoir interrompu leurs études au parachèvement d'un cours terminal. Toutes choses égales par ailleurs, plus l'origine sociale des sujets est élevée, meilleures sont les chances qu'ils évitent ces filières terminales. En outre, plus les sujets avancent dans leurs études plus grands sont les risques que leur origine sociale ne les dirige sur les voies professionnelles et partant dans un cours terminal. Ainsi, 29.1% des sujets d'origine sociale inférieure sortis des écoles secondaires françaises disent avoir été placés dans une situation où ils ne pouvaient plus continuer. La proportion correspondante chez les sujets d'origine sociale supérieure est de 21.5%. Mais chez les détenteurs d'un D.E.C. ou mieux l'écart entre ces deux mêmes proportions n'est plus de 10%, il est presque égal à 20%: 57.6%

contre 39.8%. On n'observe pas ce même phénomène à propos du sexe. L'écart entre garçons et filles demeure, aux environs de 20%, à peu près constant du secondaire au collégial.

Nous tenons donc deux observations qu'il faut rapprocher d'observations précédentes. D'un premier rapprochement sort une explication. Nous savons que plus l'origine sociale d'un sujet est modeste, plus grandes sont les chances qu'il quitte l'école tôt. Nous savons aussi que l'origine sociale n'a pas de rapport avec la propension des sujets à en avoir assez des études. L'écoeurement s'explique bien sûr, mais il ne s'explique pas par l'origine sociale. Nous savons enfin que plus modeste est l'origine sociale d'un sujet, plus grande est la probabilité qu'il dise avoir interrompu ses études à la suite (ou à cause) de la fréquentation d'un cours terminal. Ce n'est donc pas le fait que les sujets issus de couches sociales différentes portent un intérêt différent aux études qui explique leurs scolarisations différentes, mais bien plutôt le fait qu'à l'origine sociale soient associées des probabilités différentes d'être placé sur une voie terminale ou non. Que cela, à son tour, résulte d'intérêts différents pour des études de types différents ou du placement des individus dans des voies différentes sans égards à leurs intérêts véritables doit demeurer une question ouverte.

Du second rapprochement sort non pas une explication mais une autre touche au portrait complexe du rapport des sexes à l'école. Filles et garçons atteignent des niveaux de scolarisation sensiblement égaux. Et ceci bien que lorsqu'elle classe, l'école classe au détriment des filles. Il y a ici une apparente contradiction: l'école ennuie le plus ceux, les garçons, qu'elle semble servir le mieux. Il nous faudra revenir là-dessus.

Mais revenons pour l'instant à nos écoliers anglophones indécis et rêveurs. La première partie du tableau 2.6 compare, en fonction de l'origine sociale, l'importance des motifs écoeurement, incer-

titude et expulsion chez les sujets sortis des écoles secondaires françaises et anglaises. Les privilèges et les risques associés à l'origine sociale se manifestent bien dans les deux systèmes mais l'importance respective de ces deux motifs, incertitude et expulsion, s'inverse de façon dramatique lorsqu'on passe des écoles françaises aux écoles anglaises. Alors que là les gens partent parce qu'ils ont terminé les études qu'on leur a permis de faire, ici ils vont se mettre au vert pour réfléchir un peu.

Ceci constitue sans doute un des meilleurs exemples qu'on puisse trouver de la façon dont l'organisation d'un système scolaire peut réduire ou magnifier les conséquences des risques et privilèges associés à l'origine sociale, comme d'ailleurs à d'autres appartenances sociales. Il est douteux que les écoliers anglophones soient plus - ou moins - rêveurs et poètes que leurs camarades de langue française. Non, la fréquence avec laquelle ils expliquent leur départ de l'école par leur incertitude tient simplement au fait qu'ils fréquentent un système scolaire dans lequel les cycles et programmes dits professionnels sont beaucoup moins développés et, lorsqu'ils existent, beaucoup moins étanches et isolés des autres programmes que dans les écoles françaises. Les données d'ASOPE indiquent qu'au cours de l'année scolaire 1971-72, 58.4% des étudiants de Secondaire V des écoles de langue française, étaient inscrits au programme général. Dans les écoles de langue anglaise, la proportion correspondante était de 89.6%[1]. Si l'on ajoute à cela le fait que les cloisons entre le professionnel et le général sont plus étanches dans les écoles françaises que dans les écoles anglaises, on tient l'explication recherchée. Peu de sujets issus des écoles anglaises affirment en être sortis à la fin d'un cours terminal pour la très bonne et la très simple raison que peu de sujets inscrits dans les écoles anglaises sont placés dans des cours professionnels terminaux. Ce qui, à son tour, s'explique par le fait que le système anglophone n'a pas favorisé le développement de ce type de programme.

---

1. ASOPE, *Analyse descriptive des données de la première cueillette, Volume I: Les étudiants*, Québec, Université Laval, 2ième édition, 1976, p. 134.

Cela n'est pas sans conséquences. Nous avons déjà vu que, indépendamment du système fréquenté, plus l'origine sociale des sujets est modeste plus les chances qu'ils quittent l'école tôt sont grandes. Mais nous avons vu aussi qu'à origine sociale égale, les sujets fréquentant les écoles anglaises ont plus de chances de terminer leur secondaire que ceux qui fréquentent l'école française. Et nous venons de voir qu'à origine sociale égale les sujets sortis des écoles anglaises ont très nettement moins de chances de considérer leur départ comme le résultat d'une expulsion que leurs homologues des écoles françaises et des chances très supérieures de considérer cela comme le fruit d'une décision personnelle et partant réversible.

De façon plus générale, cette observation soulève deux problèmes. Le premier concerne l'histoire. Le second en est un de politiques scolaires. Le problème historique est d'expliquer comment et pourquoi un système scolaire en est venu à développer les options professionnelles et un autre à freiner ce développement. Comment diable, en effet, se fait-il qu'on trouve un professionnel si développé dans les écoles françaises - donc dans celles qui desservent une clientèle réputée être portée sur la formation générale et classique - alors que ce cycle est pratiquement absent chez les anglophones, gens pourtant dits pratiques et industrieux. On devrait être plus prévenants pour les stéréotypes.

Mais le fait demeure et s'explique - peut-être - par l'une ou l'autre de deux raisons. La première tient au fait que les deux systèmes desservent des clientèles dont la composition sociale est très nettement différente. L'importance relativement plus grande de sujets d'origine sociale moyenne et supérieure dans les écoles de langue anglaise a peut-être forcé celles-ci à s'organiser de manière à satisfaire d'abord les besoins de ses sujets en filières ouvertes vers l'enseignement supérieur. Poursuivant leurs intérêts, pouvant poursuivre leurs intérêts sans être embarassés par la présence d'une considérable population scolaire d'origine modeste, traduisant ces intérêts dans ce qu'il faut bien appeler des structures scolaires,

les classes moyennes et supérieures anglophones ont pu faire à leurs enfants et à ceux issus de milieux plus modestes le cadeau d'un système scolaire unifié et ouvert sur l'enseignement post-secondaire. A cette explication fondée sur la composition sociale des populations en cause, on peut en ajouter ou en substituer une autre, reposant elle sur des traditions culturelles et spécifiquement sur des traditions pédagogiques différentes. Cela contredit toutes les opinions courantes - ce qui en soi n'est pas un mauvais argument - mais il se peut bien que ce soient les francophones qui tiennent l'école pour le lieu d'un apprentissage technique et les anglophones qui y voient le moment de l'acquisition d'une formation générale[1].

Le second problème en est un de politiques scolaires. Il est très simple. Au secondaire, l'adjonction d'une filière professionnelle à la filière générale favorise-t-elle ou ne favorise-t-elle pas la scolarisation d'une fraction de la clientèle scolaire qui, sans la présence de cette filière professionnelle, risquerait de ne pas être scolarisée? Les données présentées ici suggèrent avec passablement d'insistance que ce raisonnement conduit à la construction d'un piège. Que le lecteur se souvienne. A origine sociale égale, les sujets sortis du système anglophone terminent toujours plus fréquemment leur secondaire que les sujets ayant fréquenté les écoles françaises. Et qu'on se rappelle encore. A origine sociale égale, les sujets sortent toujours plus souvent des écoles anglaises que des écoles françaises avec le sentiment de pouvoir y revenir. Un système scolaire dans lequel les programmes dits professionnels sont importants scolarise donc

1. La fonction pragmatique de la fréquentation scolaire est toujours plus fréquemment mentionnée dans le monde francophone que dans le monde anglophone. En Secondaire V, 51.9% des francophones contre 8.2% des anglophones mentionnent la préparation à un métier ou à une profession comme la première raison pour laquelle ils vont à l'école. (Voir ASOPE, op. cit., vol. 1, tableau 102a, p. 199). Chez les enseignants, on rencontre cette réponse chez 25.5% des enseignants francophones contre 2.6% des enseignants anglophones (ASOPE, op. cit., vol. 3, tableau 19, p. 79). Chez les parents, les proportions sont de 36.9% contre 9.1% (ASOPE, op. cit., vol. 2, tableau 4, p. 104).

moins et de façon plus finale des sujets qui, si on ne le leur en laisse pas le choix, peuvent être mieux et plus longtemps scolarisés. On peut bien sûr contrer ce raisonnement et demander si cela se peut effectivement en toutes circonstances, si cela n'est pas au contraire possible que dans des contextes particuliers. On revient par ce biais aux différences de composition sociale des clientèles des écoles françaises et des écoles anglaises. Il faut avouer que ce contre-argument est de poids. Ce que les écoles anglaises ont réalisé n'est peut-être en effet réalisable que dans le contexte qui leur est particulier. Mais tel, en tout cas, est le problème de politiques scolaires.

Nous venons donc de voir que le sexe, l'origine sociale et le système scolaire fréquenté par les sujets contribuent tous à déterminer, d'une façon ou de l'autre, le moment et les motifs de leur départ de l'école. On peut continuer cette description et voir si ces statuts sociaux influencent la manière de leur départ, en façonnent le comment.

Comment? Sur un coup de tête ou après le bal des finissants? Avec l'accolade ou sous le regard contrarié des parents? Après en avoir ou n'en avoir pas discuté? Avec une plume à son chapeau ou des taches sur son dossier? De toutes les données recueillies par l'enquête - date du départ, contact avec les conseillers en orientation, conseils reçus de ceux-ci, réaction du père, réaction de la mère, identité des personnes avec lesquelles on a ou on n'a pas discuté de son intention de quitter l'école - deux informations méritant une attention particulière. La première est la date du départ. Les garçons ont, voyez le tableau 2.7, une beaucoup plus nette propension que les filles à quitter entre juillet et avril, c'est-à-dire en cours d'année scolaire. Quels que soient les contrôles statistiques qu'on introduise, aussi loin que l'on pousse l'analyse, cette propension des garçons à l'abandon sauvage tient. On doit rapprocher cela de ce que l'on sait déjà du caractère masculin de l'écoeurement.

Tableau 2.7

Date d'interruption des études selon le sexe

	Garçons	Filles
Mai	26.4	24.9
Juin	34.4	48.1
Juillet à Avril	39.2	27.0
N	1930	1374

Les réactions des parents sont encore plus intéressantes. Celles des mères étant semblables à celles des pères, on peut se contenter de n'examiner que ces dernières.

Une première observation est que l'abandon des fils est toujours plus mal reçu que l'abandon des filles. La tendance des garçons à partir en claquant les portes n'explique pas ce phénomène. Qu'ils partent un matin de février ou un soir de juin, avec un dernier et mauvais bulletin de secondaire III ou une maîtrise en poche, les garçons devront toujours faire face à plus d'opposition que les filles. Dans toutes les couches sociales, la scolarisation des fils demeure tenue pour plus importante que celle des filles. On peut essayer alors de s'expliquer pourquoi - en dépit de ce phénomène - filles et garçons atteignent des niveaux de scolarisation sensiblement égaux. Il y a peut-être là un phénomène de génération et un phénomène d'organisation sociale.

Il est possible, en effet, que fils et filles considèrent également l'éducation comme un bien désirable alors que les parents, eux, continuent de penser que la fréquentation scolaire est plus importante pour les fils. Les informations que nous avons à ce propos ne sont pas concluantes. Plus de garçons que de filles envisagent de retourner à l'école mais cela peut aussi bien tenir à des différences de moyens qu'à des différences de valeurs: plus de filles

que de garçons disent avoir interrompu leurs études au parachèvement d'un cours terminal. Par ailleurs, il est plus certain que cela soit associé à un phénomène d'organisation sociale. Entre les désirs, les volontés et les préférences des parents et les destins scolaires effectifs des enfants intervient une institution relativement autonome, l'école. On présente souvent celle-ci comme ayant des effets répressifs et contraignants. On pense volontiers que c'est l'école qui, par ses mécanismes de classement, de sélection et d'examen, contient, réprime et frustre les ambitions des parents pour leurs enfants. Bien souvent, semble-t-il, on ne pense pas cela à tort. Mais dans ce cas précis, ce serait sans raison qu'on le ferait. Il appert que, là-dessus, l'école est moins sexiste que les milieux qu'elle sert. Ainsi, si les parents ont plus tendance à approuver le départ des filles que celui des garçons, les conseillers en orientation, eux, insistent également auprès de ceux qui les consultent pour qu'ils poursuivent leurs études.

Tableau 2.8

Réaction du père selon le sexe du sujet et le mode d'abandon

	Abandon sauvage*		Abandon normal**	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Approbation	27.3	39.0	36.1	59.0
Indifférence	16.0	15.7	25.4	16.9
Faible opposition	43.7	35.4	31.5	18.5
Forte opposition	13.0	10.0	7.0	5.6
N	648	562	571	1008

* Hors mai et juin
** Juin seulement

On peut aussi dire des francophones ce qu'on vient de dire des filles. Plus précisément, les sujets sortis des écoles anglaises rapportent toujours des réactions parentales plus négatives que leurs homologues des écoles françaises. Que cela traduise des valorisations différentes de l'éducation dans les milieux francophones et anglophones

n'est pas absolument certain. En effet, si on examine ce phénomène en fonction de l'origine sociale des sujets et du système scolaire fréquenté, on se rend compte que l'approbation ne varie guère d'un groupe à l'autre. Ce qui varie, c'est surtout la volonté d'exprimer une désapprobation. L'indifférence, ou ce qui est perçu comme tel par les sujets, décroît avec l'origine sociale, mais à origine sociale égale elle est toujours plus fréquente chez les sujets sortis des écoles françaises que les autres. Il se peut que cela reflète effectivement des valorisations différentes de l'éducation. Mais il se peut aussi que cela résulte de ce que les modèles d'autorité et les structures de communications soient différentes dans les familles francophones et anglophones.

Tableau 2.9

Recommandations des conseillers en orientation selon le sexe des sujets

	Garçons	Filles
Poursuivre	51.1	48.0
Abandonner	8.9	2.3
Autre	40.0	49.7
N	472	575

Toutefois, c'est le jeu de relations entre la position sociale des parents, les accomplissements scolaires des enfants et la réaction des pères qui demeure, de loin à notre avis, le plus intéressant. Trois faits au moins valent d'être notés. D'abord que, comme il fallait s'y attendre, l'approbation des pères est d'autant plus fréquente que les enfants ont mieux réussi à l'école. En gros 30% des drop-outs se voient approuvés par leurs parents alors que cette proportion monte à 60% chez les détenteurs d'un D.E.C. Ensuite qu'il n'existe pas toujours de relation entre la position sociale des parents et leur propension à approuver ou à désapprouver l'action de leurs enfants. Ainsi, un abandon avant la fin du secondaire est universellement désapprouvé, sans variation d'intensité d'une couche sociale à l'autre.

Tableau 2.10

Réaction du père selon l'origine sociale et le système scolaire fréquenté

	Ecoles françaises			Ecoles anglaises		
	Inférieure	Moyenne	Supérieure	Inférieure	Moyenne	Supérieure
Approbation	45.0	44.0	48.9	42.0	48.9	41.9
Indifférence	25.2	18.0	16.5	13.6	10.7	7.6
Faible opposition	24.6	29.9	28.0	32.2	30.5	35.7
Forte opposition	4.7	8.1	6.6	12.2	9.9	14.8
N	1459	639	393	286	233	277

Tableau 2.11

Réaction du père selon l'origine sociale et le dernier diplôme détenu

	Moins d'un C.E.S.			C.E.S.			D.E.C.		
	Inférieur	Moyen	Supérieur	Inférieur	Moyen	Supérieur	Inférieur	Moyen	Supérieur
Approbation	27.1	28.1	30.0	47.9	45.5	38.4	66.1	58.2	60.2
Indifférence	22.9	15.8	17.0	24.8	14.6	13.1	20.5	19.4	11.7
Faible opposition	39.5	42.7	41.0	23.4	30.9	35.4	11.0	18.4	22.3
Forte opposition	10.5	13.5	12.0	3.3	9.0	13.1	2.4	4.0	5.8
N	532	171	100	791	444	305	327	201	206

Par ailleurs, à l'autre bout du cursus scolaire, la décision de sortir avec un D.E.C. - et donc de ne pas entreprendre immédiatement d'études universitaires - est le plus souvent approuvée. Mais, cette fois-ci, elle provoque d'autant plus de réticences que les sujets sont d'origine sociale élevée.

Il semble donc que l'éducation soit universellement considérée comme un bien désirable: l'approbation des parents croît avec le prestige du dernier diplôme obtenu. Il semble donc aussi que certaines normes concernant le niveau minimum de scolarisation à atteindre se soient universellement et également diffusées dans toutes les couches sociales. Ne complétez pas votre secondaire et papa vous tombera très démocratiquement sur le frime. Mais ces normes minimales satisfaites, subsistent des évaluations différentes de l'éducation et de sa nécessité, évaluations qui varient en fonction des couches sociales. En commençant au sortir du secondaire, plus les sujets sont d'origine sociale élevée, plus leurs parents expriment leurs regrets pour des interruptions scolaires qu'ils considèrent comme prématurées.

Le troisième et dernier fait qui doit être noté ne tient pas à la réalité de cette relation entre la position sociale et la valorisation des études. Il tient plutôt à son niveau, à sa force et à son rapport avec les destins scolaires effectifs des individus. Il semble bien que nous en soyons rendus au point où c'est le niveau collégial qui est considéré comme le niveau normal de fréquentation scolaire: une majorité de ceux qui n'entrent pas au CEGEP se voit désapprouvée de ne pas le faire, une majorité de ceux qui abandonnent les études après en être sortis se voit donner l'accolade. Cette accolade sera donnée d'autant moins volontiers que les sujets seront d'origine sociale élevée, mais elle le sera. Une majorité de parents les mieux situés socialement approuvent la décision de leurs enfants de sortir avec un D.E.C. et avec un D.E.C. seulement.

Quelque chose comme 28% d'entre eux s'y opposent contre environ 13% chez les parents appartenant aux couches sociales les plus modestes. Il existe donc très vraisemblement une variation de la valorisation des études d'une couche sociale à l'autre, mais celle-ci a un caractère probabiliste et non une nature mécanique. Nous sommes très loin d'une situation où, dans les couches sociales les plus modestes, on verrait le certificat d'études secondaires comme la fin de tout et où, dans les couches supérieure., on ne se satisferait de rien de moins que d'un diplôme universitaire. Il est particulièrement intéressant de rapprocher cette dernière observation d'une des toutes premières observations que nous ayons faite et de comparer l'intensité de la relation entre la position sociale des parents et leurs réactions à une interruption des études après, disons, un D.E.C. avec la force de la relation entre l'origine sociale des sujets et leur diplôme de sortie.

La force de celle-ci n'est en rien comparable à l'intensité de celle-là. Beaucoup plus réelle que les subtiles variations de la valorisation de l'éducation d'une couche sociale à l'autre est la liaison entre origine sociale et destin scolaire, beaucoup plus importantes que les écarts entre ce qu'on souhaiterait qu'il advint sont les différences entre ce qui effectivement vous attend.

Nous pouvons ajouter une dernière touche au tableau et nous demander non plus qui quitte quand, comment ou pourquoi, mais bien qui quitte vraiment. Pour certains des sujets, l'entrée sur le marché du travail coïncide avec un abandon scolaire définitif alors que, à l'autre extrême, il s'agit pour d'autres d'une interruption perçue et voulue comme temporaire. Il est difficile d'estimer avec précision l'importance de ce réservoir de candidats au retour des études. En fait, un peu plus d'un sujet sur dix (12.7%) a encore un pied dans l'école et y suit au moins un cours. Presqu'une moitié (45.0%) répond affirmativement à la question de savoir si on a l'intention de suivre des cours dans l'année qui suit l'enquête. Une majorité

Tableau 2.12

Dernier diplôme détenu et réaction du père à une interruption des études après le D.E.C. selon l'origine sociale*

Dernier diplôme	Inférieure	Moyenne	Supérieure
Moins d'une C.E.S.	28.3	19.3	13.6
C.E.S.	42.3	42.9	32.9
D.E.C.	18.9	24.4	31.0
Bacc. ou mieux	4.4	7.7	15.7
Autres diplômes	5.8	5.8	6.8
Réaction du père	**Inférieure**	**Moyenne**	**Supérieure**
Approbation	66.1	58.2	60.2
Indifférence	20.5	19.4	11.7
Faible opposition	11.0	18.4	22.3
Forte opposition	2.4	4.0	5.8

* D'après les tableaux 2.3 (écoles françaises seulement) et 2.11.

(65.0%) maintient des aspirations scolaires quelconques. Ainsi, presqu'un tiers des sujets aurait aimé aller à l'université alors que moins de 10% en sortent effectivement. En revanche, interrogés sur leur projet pour l'année en cours, 10.0% des sujets répondent qu'ils retourneront aux études à plein temps contre 60.0% environ qui disent qu'ils resteront sur place. Il est nettement plus facile de se faire une idée de l'identité sociale de ceux qui envisagent de retourner aux études que d'en estimer le nombre avec précision.

Quelle que soit la question qu'on étudie - nous ne présenterons ici que les données quant à l'intention de suivre des cours dans l'année qui suit l'enquête - on retrouve toujours le même jeu de relations, lequel est l'image inverse de celui, maintenant familier, que nous avions identifié à propos de l'expulsion. Plus enviables sont les statuts sociaux des sujets, plus ils appartiennent à des groupes socio-économiques, ethniques ou sexuels puissants; plus grands ont été leurs accomplissements à l'école et plus grand est l'attrait qu'exerce sur eux la perspective d'un retour à des études d'un type ou d'un autre. Examinons cela avec un peu plus d'attention

Les tableaux 2.13 à 2.15 indiquent que quel que soit le sexe, l'origine sociale des sujets ou le système scolaire dont ils sont issus, les sujets les plus scolarisés sont toujours plus portés que les sujets moins scolarisés à retourner aux études. Par exemple, chez les sujets d'origine sociale supérieure, 65% des détenteurs d'au moins un D.E.C. indiquent leur intention de suivre des cours dans l'avenir contre 55% chez ceux qui ont au mieux un certificat d'études secondaires. Au surplus, parmi les sujets qui envisagent de reprendre les études, l'attrait d'études dans les filières scolaires normales est toujours plus fort chez les sujets les plus scolarisés. Par exemple, chez les sujets sortis du secondaire français, quatre individus sur dix envisagent un retour aux études. Ces quatre individus se partagent moitié moitié entre les filières scolaires normales et les formations d'appoint. Mais les six individus sur dix

Tableau 2.13

Intention de suivre des cours dans l'avenir selon le diplôme détenu et le sexe

	GARCONS		FILLES	
	C.E.S. ou moins	D.E.C. ou mieux	C.E.S. ou moins	D.E.C. ou mieux
Non	52.6	34.6	61.8	45.0
Oui, filière normale	29.8	52.2	18.0	30.6
Oui, autres cours	17.7	13.2	20.1	24.4
N	1233	410	1536	490

Tableau 2.14

Intention de suivre des cours dans l'avenir selon le diplôme détenu et l'origine sociale

	Inférieure		Moyenne		Supérieure	
	C.E.S. ou moins	D.E.C. ou mieux	C.E.S. ou moins	D.E.C. ou mieux	C.E.S. ou moins	D.E.C. ou mieux
Non	63.5	46.7	52.4	34.5	46.3	35.7
Oui, filière normale	17.0	33.1	28.0	44.7	31.8	49.2
Oui, autres cours	19.5	20.2	19.6	20.9	15.5	15.1
N	1442	366	683	235	451	238

Tableau 2.15

Intention de suivre des cours dans l'avenir selon le diplôme détenu et le système scolaire fréquenté

	Ecoles françaises		Ecoles anglaises	
	C.E.S. ou moins	D.E.C. ou mieux	C.E.S. ou moins	D.E.C. ou mieux
Non	60.2	43.1	49.9	29.9
Oui, filière normale	20.3	37.5	32.1	52.2
Oui, autres cours	19.4	19.4	18.1	17.9
N	2045	722	731	184

qui sont sortis des collèges et universités francophones et qui jouent avec l'idée d'un retour aux études se répartissent à quatre contre deux dans la filière normale. L'éducation, c'est comme l'argent. Plus on en a, plus on en veut. Et plus vite on apprend à préférer les monnaies fortes aux monnaies faibles.

On sait d'autre part qu'on en aura d'autant plus touché de cet argent que l'on aura été mieux né, moins fille que garçon et plus souvent à l'école anglaise qu'à l'école française. Mais qu'à cela ne tienne, à diplôme égal les sujets d'origine sociale supérieure, les garçons et ceux qui sont sortis de l'école anglaise continueront d'en plus vouloir que les sujets d'origine sociale inférieure, que les filles et que les élèves des écoles françaises. L'appétit vient en mangeant, mais c'est après le dernier service que se révèlent les gros mangeurs, lesquels se recrutent, surprise, chez ceux qui ont pour cela cet excellent entraînement d'avoir été toujours mieux nourris.

CHAPITRE 2

L'ENTREE SUR LE MARCHE DU TRAVAIL

Nous avons vu qu'existe toute une série de relations entre les statuts sociaux des sujets et la manière, le motif et surtout le moment de leur départ de l'école. Nous reviendrons sur ces relations et sur leurs significations. Attachons-nous plutôt pour l'instant à voir ce qu'il advient de nos sujets lorsqu'ils se mettent à la recherche de leur premier emploi véritable. Premier emploi dont la conjoncture nous laisse présager que l'obtention ne sera pas facile.

En effet, la cohorte qui a fait son entrée sur le marché du travail dans la première moitié, ou plus précisément le second tiers, des années 1970 a contre elle deux douteux privilèges historiques. D'abord d'entrer dans ce qu'Alfred Sauvy[1] a nommé l'économie du diable, c'est-à-dire dans une économie travaillée - pour le malheur des agents comme de la théorie économique - et par la progression de l'inflation et par celle du chômage. Cette malédiction frappe toutes les économies occidentales. Ensuite, et cela est plus particulier au Canada, celui d'appartenir à une génération pléthorique elle-même mal placée dans une population en croissance lente. Le Conseil Economique du Canada[2] a, avec beaucoup de persuasion, attiré l'attention sur ce dernier phénomène. Toutes choses égales par ailleurs, un des déterminants principaux de la croissance économique est la croissance démographique. Idéalement, il existe de plus un certain ajustement entre la croissance d'une économie et la structure par âges de la population dont l'augmentation en stimule précisément l'expansion. Cet ajustement est tel que, bon an, mal an, les naissances, la formation des ménages, etc. stimulent la création d'emplois en nombre à peu près égaux à ceux des élèves que les écoles déversent sur les trottoirs. Or ce rapport, cet ajustement, entre le rythme de croissance de la population et le rythme de crois-

---

1. Alfred Sauvy, *L'économie du diable: chômage et inflation*. Paris: Calman-Lévy, 1976, 246 pages.

2. Conseil Economique du Canada, *L'économie 1972-1980: études*, Ottawa, Information Canada, 1972. Voir en particulier l'étude de W.M. Illing, "*Population, ménages et main-d'oeuvre jusqu'en 1980*", pp. 25-47.

sance de la main-d'oeuvre est, de partout dans le monde industrialisé, à son plus mauvais au Canada dans les années 1970. La population y croît de façon particulièrement lente, donc peu d'emplois sont créés, et voilà que ces gens dont la naissance avait stimulé la croissance des années 50 et 60 arrivent en hordes nombreuses et serrées aux portes des usines, des bureaux et des commerces pour se faire dire qu'ils ont été bien utiles comme bébés, mais que vraiment non vraiment on n'a pas si besoin d'eux comme travailleurs et qu'on leur téléphonera si toutefois...

Les informations recueillies reflètent cette situation. Quelque 20.0% des sujets étaient encore sans emploi aux moments des diverses enquêtes et, parmi ceux qui avaient un emploi, un sujet sur cinq qualifiait de difficile ou de très difficile son entrée sur le marché du travail. L'obtention d'un emploi et l'évaluation de la difficulté de l'entrée sur le marché du travail ne sont guère liées ni au sexe, ni à l'origine sociale, ni au système scolaire fréquenté par les sujets. Cependant, elles sont assez nettement associées au niveau du dernier diplôme détenu par les sujets. Plus le niveau de ce dernier diplôme est élevé plus les sujets estiment avoir été difficile leur entrée sur le marché du travail. Chez les sujets qui ont un emploi, la proportion de ceux qui estiment avoir eu à traverser une période difficile passe de 19.0% chez ceux qui n'ont pas le C.E.S. à 33% chez les diplômés de l'université.

Il ne faut cependant pas voir là une confirmation d'idées courantes sur les chômeurs instruits, pas plus, nous y reviendrons, qu'une indication que les chauffeurs de taxis seront bientôt tous munis d'un doctorat de physique. Le diplôme accuse bien une relation avec la probabilité d'obtention d'un emploi mais cette relation est positive. Plus on est scolarisé, plus les chances sont grandes que, vaille que vaille, on finisse pas se trouver un emploi.

L'éducation, c'est comme l'argent. Il y a des monnaies qui ne valent plus ce qu'elles valaient, mais nous sommes encore loin de l'économie de troc.

La solution de l'apparente contradiction qu'il y a dans le fait que chez ceux qui se sont trouvés un emploi, les plus scolarisés on le plus tendance à avoir trouvé difficile leur entrée sur le marché du travail tient dans le fait que le diplôme oriente vers la recherche d'emplois dont l'obtention présente des difficultés de nature et d'intensité variables, forçant de ce fait les sujets à mettre en oeuvre des moyens différents pour les obtenir. Plus, en effet, le diplôme est de niveau élevé plus le sujet recherche, et éventuellement obtient, un emploi dans lequel il ou elle a reçu une formation scolaire, plus il ou elle recherche un emploi précis.

L'examen des difficultés spécifiques mentionnées par les sujets confirme cette impression. Ainsi, tous ont souffert également d'avoir le nombril vert. Près de 60 % des sujets, sans égard ni au sexe, ni à l'origine sociale, ni au système scolaire fréquenté, ni au niveau du dernier diplôme détenu rapportent s'être fait reproché leur "manque d'expérience" par les employeurs éventuels qu'ils ont approchés. C'est, de loin, la difficulté la plus fréquemment mentionnée.

Par ailleurs, plus les sujets sont scolarisés, plus ils parlent du "manque d'ouvertures", probablement dans leur spécialité, et moins ils le sont, plus - nuance - ils ont tendance à s'en prendre au "chômage généralisé".

De la même façon, le diplôme de sortie est associé aux modes d'obtention des emplois. On a demandé aux sujets comment ils avaient finalement obtenu l'emploi qu'ils occupaient au moment de l'enquête. Les réponses obtenues à cette question varient des relations de la famille à des demandes auprès d'employeurs éventuels en passant, bien sûr, par des réponses aux annonces classées des journaux. Si l'on regroupe ces moyens en moyens formels ou informels, on observe une très nette association entre le type de moyens utilisé pour obtenir un emploi et le niveau du dernier diplôme détenu.

Tableau 3.1

Evaluation de l'entrée sur le marché du travail selon le dernier diplôme détenu

	Moins d'un C.E.S.	C.E.S.	D.E.C.	Bacc. ou mieux	Autres diplômes
Très difficile	5.3	4.3	4.6	6.2	5.8
Difficile	13.7	14.3	17.2	27.2	18.8
Facile	44.0	48.0	48.5	43.2	46.1
Très facile	36.9	33.4	29.6	23.5	29.3
N	655	1600	841	243	191

Tableau 3.2

Détention actuelle d'un emploi selon le dernier diplôme détenu

	Moins d'un C.E.S	C.E.S.	D.E.C.	Bacc. ou mieux	Autres diplômes
Oui	66.7	84.5	91.2	92.2	81.6
Non	33.3	15.5	8.8	7.8	18.4
N	1012	1909	924	269	239

Tableau 3.3

Formation scolaire adéquate en égard à la tâche selon le dernier diplôme détenu

	Moins d'un C.E.S.	C.E.S.	D.E.C.	Bacc. ou mieux	Autres diplômes
Oui	35.1	49.7	58.5	65.5	60.2
Non	64.9	50.3	41.5	34.5	39.8
N	656	1594	834	238	191

Tableau 3.4

Proportion des sujets disant avoir souffert de leur "manque d'expérience" selon le dernier diplôme détenu et le sexe, puis l'origine sociale, puis le système scolaire fréquenté

Garçons		Inférieure		Ecoles françaises	
C.E.S. ou moins	55.2 (974)	C.E.S. ou moins	60.7 (1093)	C.E.S. ou moins	59.1 (1564)
D.E.C. ou mieux	58.8 (481)	D.E.C. ou mieux	58.2 (380)	D.E.C. ou mieux	55.6 (799)
Filles		**Moyenne**		**Ecoles anglaises**	
C.E.S. ou moins	62.8 (1206)	C.E.S. ou moins	57.7 (558)	C.E.S. ou moins	59.5 (637)
D.E.C. ou mieux	54.0 (517)	D.E.C. ou mieux	58.5 (272)	D.E.C. ou mieux	59.8 (214)
		Supérieure			
		C.E.S. ou moins	59.5 (385)		
		D.E.C. ou mieux	53.1 (294)		

Tableau 3.5

Proportion des sujets disant avoir souffert du "manque d'ouvertures" selon le dernier diplôme détenu et le sexe, puis l'origine sociale, puis le système scolaire fréquenté

Garçons			Inférieure			Ecoles françaises		
C.E.S. ou moins	37.6	(958)	C.E.S. ou moins	39.2	(1078)	C.E.S. ou moins	36.5	(1533)
D.E.C. ou mieux	44.1	(472)	D.E.C. ou mieux	44.1	(367)	D.E.C. ou mieux	41.9	(767)
Filles			**Moyenne**			**Ecoles anglaises**		
C.E.S. ou moins	35.1	(1182)	C.E.S. ou moins	34.2	(550)	C.E.S. ou moins	34.6	(625)
D.E.S. ou mieux	41.3	(491)	D.E.C. ou mieux	43.0	(265)	D.E.C. ou mieux	45.7	(210)
			Supérieure					
			C.E.S. ou moins	29.0	(373)			
			D.E.C. ou mieux	40.3	(283)			

Tableau 3.6

Proportion des sujets disant avoir souffert du "chômage généralisé" selon le dernier diplôme obtenu et le sexe, puis l'origine sociale, puis le système scolaire fréquenté

Garçons			Inférieure			Ecoles françaises		
C.E.S. ou moins	25.4	(937)	C.E.S. ou moins	27.6	(1067)	C.E.S. ou moins	24.5	(1504)
D.E.C. ou mieux	15.6	(455)	D.E.C. ou mieux	16.9	(349)	D.E.C. ou mieux	13.3	(728)
Filles			Moyenne			Ecoles anglaises		
C.E.S. ou moins	24.8	(1169)	C.E.S. ou moins	26.6	(534)	C.E.S. ou moins	26.3	(620)
D.E.C. ou mieux	15.0	(467)	D.E.C. ou mieux	12.2	(254)	D.E.C. ou mieux	22.1	(208)
			Supérieure					
			C.E.S. ou moins	17.3	(371)			
			D.E.C. ou mieux	16.1	(274)			

Plus les sujets détiennent des diplômes de niveau élevé, plus la probabilité est forte qu'ils aient finalement obtenu leur emploi actuel à la suite de l'utilisation de moyens formels. Cela est également vrai des sujets sortis des écoles françaises et des sujets sortis des écoles anglaises, des sujets d'origine sociale supérieure comme des sujets d'origine sociale inférieure. En fait cette relation tient également dans tous les groupes, à ceci près qu'elle est particulièrement forte chez les filles.

Tableau 3.7

Mode d'obtention de l'emploi actuel selon le diplôme et le sexe

	Garçons		Filles	
	C.E.S. ou moins	D.E.C. ou mieux	C.E.S. ou moins	D.E.C ou mieux
Moyens formels	43.4	59.4	48.8	73.1
Moyens informels	48.0	27.6	38.1	14.6
Non-spécifiés	8.5	12.9	13.1	12.3
N	974	490	1185	554

Trois ou quatre phénomènes expliquent vraisemblablement cette situation. D'abord le fait que selon son niveau le diplôme oriente vers la recherche d'emplois de types et de niveaux différents. Un certificat d'études secondaires ne permet pas d'aspirer aux mêmes emplois qu'un diplôme universitaire. Ensuite qu'au niveau et au type des occupations sont elles-mêmes associées des procédures de recrutement et de sélection différentes. On ne recrute pas et on ne sélectionne pas un pompiste de la même manière qu'un fonctionnaire. A diplôme égal, le recours plus fréquent des filles aux moyens formels peut, lui, être associé à l'une ou l'autre de deux choses. Quand les sujets parlent de moyens informels, ils pensent le plus souvent aux relations de leurs familles; au fait qu'un père avait rencontré un cousin qui lui même avait eu vent de ... Il n'est pas du tout

impensable qu'étant donné le caractère d'abord masculin du monde du travail, les relations de la famille soient toujours d'un meilleur rendement pour les garçons que pour les filles. Ce sont les pères, les oncles et les cousins qui travaillent. Il est donc plein de sens qu'ils soient mieux informés de ces emplois vacants susceptibles de convenir aux fils, aux neveux et aux cousins que de ceux qui pourraient intéresser filles, nièces et cousines. Quand elles entrent sur le marché du travail, les filles se dirigent vers des coins du marché qui sont moins connus de leur famille et où leurs familles sont moins connues. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'elles cherchent à entrer dans des secteurs plus enviables du monde du travail. L'autre explication - sur laquelle nous reviendrons incessamment - est que le rendement des diplômes en termes d'obtention d'emplois et de niveau social enviable n'est pas le même pour les filles et les garçons.

Mais résumons-nous. Les sujets ont fait leur entrée sur le marché du travail à une époque qui aurait pu leur être singulièrement plus favorable. N'empêche qu'une très vaste majorité d'entre eux a fini par s'y tailler une place. Ils se sont taillés cette place au prix de difficultés et en utilisant des moyens qui varient, pour l'essentiel, en fonction du moment auquel ils ont quitté l'école, en fonction du diplôme qu'ils ont en poche. Ce diplôme demeure, par ailleurs, la meilleure garantie d'obtenir un emploi.

Ceci dit, nous pouvons passer à une autre question, celle-ci plus précise et plus intéressante. Nous savons qui obtient de l'emploi. Nous pouvons maintenant nous demander qui obtient quel genre d'emploi.

Par genre d'emploi, nous entendons ici le niveau social des occupations dans lesquelles entrent éventuellement les sujets. Pour déterminer ce niveau nous utiliserons encore une fois, comme nous l'avions fait pour déterminer l'origine sociale des sujets, l'échelle de Blishen. Pour plus de détails, le lecteur voudra

bien consulter l'appendice 2. L'analyse que nous ferons ne sera donc pas d'abord occupationnelle mais sociale. Il ne s'agira pas de savoir comment on entre dans des occupations données, de savoir qui et comment devient balayeur ou sous-directrice, vendeuse ou agent de police. Il ne s'agit pas d'abord d'occupation mais du niveau social des occupations et donc de l'entrée, par ce biais de l'occupation, dans une couche sociale plutôt que dans une autre.

Avant de voir qui a accès à des occupations de quel niveau social il n'est pas inutile d'ouvrir une parenthèse et de voir de quoi ont l'air et où sont situées ces occupations qu'on dit avoir des niveaux sociaux différents.

Ce sont les petites entreprises du secteur privé qui ont la plus forte concentration d'occupations de rang social inférieur et le plus petit nombre d'occupations de niveau supérieur. Par ailleurs, l'entrée dans le secteur public et para-public signifie pour la plupart l'entrée dans des occupations de rang social moyen. Le secteur public et la grande entreprise privée fournissent des proportions à peu près égales d'occupations de rang social supérieur.

Tableau 3.8

Niveau social des occupations selon le secteur

	Grandes entreprises privées	Petites entreprises privées	Secteur public et para-public
Inférieur	40.8	55.3	27.1
Moyen	45.6	35.6	56.1
Supérieur	13.6	9.1	16.8
N	1186	806	1245

Comme il fallait s'y attendre, les salaires payés sont fonction du niveau social de l'occupation. Presque par définition puisque ce niveau est établi, en partie, sur la base des revenus de l'ensemble des titulaires de ces occupations, anciens et nouveaux. En fait, on doit noter que l'écart entre les salaires payés aux sujets dans les occupations de niveau moyen et ceux touchés par ceux dans les occupations de niveau inférieur est beaucoup moins important que celui qui existe entre les titulaires d'occupations de niveau moyen et supérieur.

Tableau 3.9

Salaire hebdomadaire selon le niveau social de l'occupation

	Inférieur	Moyen	Supérieur
$100. ou moins	30.5	27.2	13.7
$101. à $125.	26.6	32.1	13.0
$126. à $150.	23.8	23.6	21.5
$151. et plus	19.1	17.1	51.7
N	1291	1598	437

Mais il y a beaucoup plus que les salaires. Ainsi - on pourra consulter les tableaux pertinents à l'appendice 3 - plus le niveau social d'une occupation est élevé, plus la décharge des tâches que cette occupation suppose implique l'utilisation d'habiletés et l'application de connaissances obtenues à l'école; moins probable est la rémunération à l'heure ou à la pièce et moins fréquentes donc les contraintes associées à l'horloge pointeuse et aux autres mécanismes de contrôle des temps et des cadences de travail; meilleures sont les chances que les sujets puissent y utiliser ce qu'ils estiment être leurs aptitudes; plus forte est la probabilité qu'ils trouvent leur travail intéressant; moindres sont les chances qu'ils craignent un chômage forcé prochain. Au niveau social d'une occupation ne sont donc pas associés que les seuls revenus qu'on peut en tirer. Il y a là aussi toute une

série de caractéristiques qui rendent la vie de travail plus riche, plus libre, plus sûre et plus intéressante. Les meilleures jobs ne font donc pas, et de loin, que mieux payer que les autres. Elles permettent aussi des vies de travail plus riches et plus intéressantes.

Mais qui obtient ces emplois enviables? La justesse de l'idée qu'on peut s'en faire dépend du détail et de la précision avec lesquels on mène l'analyse. Nous demandons donc au lecteur son attention et sa patience. Deux mécanismes principaux commandent l'accès aux occupations: l'apprentissage et l'héritage. On apprend à être chirurgien neurologue. On naît roi d'Angleterre. Cela ne suppose évidemment pas que le Prince de Galles ne reçoive pas une éducation qui le prépare à ses fonctions futures, ni que le fils du chirurgien neurologue et celui du charcutier aient des chances strictement égales de devenir chirurgien neurologue.

Dans une société moderne, c'est l'éducation - ou si l'on préfère l'apprentissage - qui est le mécanisme principal de transmission des statuts d'une génération à l'autre. Plus égalitaire sera cette société moderne, plus faible sera le lien entre l'origine sociale des sujets et l'éducation qu'ils recevront, plus près de zéro sera la corrélation entre le statut socio-économique des familles et les diplômes finalement obtenus par les enfants. Plus égalitariste sera cette société moderne et plus grandes seront les chances que cette corrélation soit effectivement à zéro. Plus universaliste sera une société moderne, plus fort sera le lien entre le diplôme obtenu et le niveau social des occupations auxquelles on aura accès. Plus méritocratique sera cette société moderne et plus exclusif sera ce lien, moins grande sera la probabilité qu'à diplôme égal d'autres facteurs - comme notamment l'origine sociale des individus - viennent colorer la valeur du diplôme et influencer l'accès à des occupations de niveaux sociaux différents.

Le tableau 2.1 nous a montré que nous sommes loin de vivre dans une société égalitariste: le lien entre l'origine sociale des

sujets et le diplôme avec lequel ils sortent du système scolaire est encore très réel. Mais combien universaliste, combien méritocratique est devenue notre société? Le tableau 3.10 donne, en fonction du diplôme obtenu et de l'origine sociale, la proportion de sujets ayant atteint des occupations de rang social supérieur.

Le tableau 3.10 laisse croire que bien que nous ne vivons pas dans une société égalitariste nous vivons, sinon dans une société absolument méritocratique, du moins dans une société universaliste. Tout le monde n'a pas les mêmes chances à l'école, c'est entendu, mais une fois que l'école a passé son verdict les carottes sont très largement cuites et il n'y a plus moyen d'invoquer l'influence de papa. En fait, il n'y a plus guère moyen. Cela n'est pas absolument impossible: au sortir du secondaire, les sujets d'origine sociale supérieure semblent se tirer un peu mieux d'affaire que les autres. Le système n'est donc pas encore parfaitement étanche. Mais, pour l'essentiel, l'éducation c'est comme l'argent. Ou bien on passe à la banque avant l'heure de fermeture ou bien on s'aménage une très ennuyeuse fin de semaine.

En fait, le système est moins étanche et moins simple qu'il n'y paraît. L'analyse a porté jusqu'ici sur l'ensemble d'une population composée de quatre groupes - filles et garçons, francophones et anglophones - dont la réunion dans ce cas précis masque au moins deux bizarreries et peut-être un scandale. Le système est moins étanche pour certaines catégories de sujets. On pourra lire le tableau complet en 3.13, mais considérons, par exemple, ce qui se passe chez les filles qui ont abandonné en cours de secondaire. Le tableau 3.11 nous montre en effet que si 68.4% des filles d'origine sociale inférieure qui ont abandonné les études avant la fin du secondaire se retrouvent dans des occupations de rang social inférieur, cela n'est vrai que de 37.5% de leurs homologues sorties des couches sociales supérieures.

Tableau 3.10

Proportion des sujets dans des occupations de niveau supérieur selon le dernier diplôme et l'origine sociale

	Moins d'un C.E.S.	C.E.S.	D.E.C.	Bacc. ou mieux	Autres diplômes
Inférieure	2.8	4.9	25.0	52.8	9.1
Moyenne	3.1	7.1	26.4	51.7	5.0
Supérieure	7.0	18.9	27.1	44.9	6.8

Tableau 3.11

Niveau social des occupations des filles n'ayant pas complété le secondaire selon l'origine sociale

	Inférieure	Moyenne	Supérieure
Inférieur	68.4	45.6	37.5
Moyen	29.8	52.6	59.4
Supérieur	1.8	1.8	3.1
N	171	57	32

Tableau 3.12

Niveau social des occupations des détenteurs d'un D.E.C. selon l'origine sociale et le système scolaire fréquenté

	Ecoles françaises			Ecoles anglaises		
	Inférieure	Moyenne	Supérieure	Inférieure	Moyenne	Supérieure
Inférieur	40.3	35.3	29.8	25.0	19.0	30.9
Moyen	37.3	40.6	43.5	35.4	45.2	41.2
Supérieur	22.4	24.1	26.7	39.6	35.7	27.9
N	263	170	131	48	42	68

On peut faire la même analyse, et obtenir les mêmes résultats, à propos des garçons qui ont abandonné en cours de secondaire. Entre les succès scolaires et les destins professionnels des sujets d'origine sociale supérieure peuvent donc intervenir des mécanismes de récupération sociale, lesquels ne sont cependant pas infaillibles.

Le diplôme est donc d'une importance critique; mais cette importance n'est pas aussi absolument critique pour tout le monde. Et cela n'est pas lié qu'à la seule origine sociale des sujets. Ainsi, et c'est la première bizarrerie annoncée, à origine sociale égale, un diplôme donné est toujours d'un rendement supérieur si son porteur est issu d'une école anglaise. Plus précisément, à diplôme et à origine sociale égaux, les sujets issus des écoles anglaises se retrouvent en proportions plus grandes dans des positions plus enviables que les sujets sortis des écoles françaises. On peut consulter le tableau complet en appendice 3 (tableau A-7), chez les détenteurs d'un D.E.C. par exemple (voir tableau 3.12), 25% des anglophones d'origine sociale inférieure se retrouvent dans des occupations de niveau social inférieur alors que cela est vrai de 40% de leurs homologues francophones. Cela vaut pour tous les diplômés, sauf pour les détenteurs d'un premier diplôme universitaire.

On peut avancer plusieurs explications concurrentes de ce phénomène. Une première est bêtement géographique. Les sujets issus des écoles anglaises sont, beaucoup plus que les autres, concentrés dans les régions métropolitaines de Montréal et de Québec et donc participent plus souvent que leurs homologues francophones à des marchés du travail locaux dont la richesse, la vigueur et la complexité sont susceptibles de conférer une sorte de plus-value à quelque diplôme que ce soit. Dans cette hypothèse, les anglophones n'obtiennent pas, à diplôme égal, de meilleurs emplois que les francophones parce que leurs diplômes sont rédigés en anglais, mais parce qu'ils travaillent à Montréal, parce qu'ils vendent leur salade sur un marché où la salade en général est plus en demande. Une

autre hypothèse serait, qu'indépendamment des variations sur le marché de la salade, leur salade à eux est plus prisée, plus prisable et partant mieux payée. Nous savons que les écoles anglaises dispensent moins souvent un enseignement professionnel que les écoles françaises. Cette seule différence dans le type de diplôme pourrait rendre compte de la tendance observée. Une dernière hypothèse - ethnique celle-là - serait que, salade pour salade, francophones et anglophones participent en fait à un marché du travail dont certains coins sont réservés aux uns et d'autres aux autres, et que c'est la différence dans la dotation de ces coins réservés en emplois enviables qui expliquent que les diplômes anglais sont d'un meilleur rendement. Nos données ne nous permettent pas de choisir entre l'une ou l'autre de ces explications qui pour être concurrentes n'en sont pas incompatibles. Chacune d'elle peut être vraie et expliquer une partie de l'écart observé.

Nettement plus bizarre - ou si l'on préfère scandaleux - est le fait que le rendement professionnel d'un diplôme soit fonction du sexe de son porteur. Car il ne suffit pas de dire que l'école est sexiste. Il faut encore préciser quand elle l'est, pour qui. Or, nos données nous permettent de redire avec éloquence ce qui a déjà été dit[1], mais peut-être pas suffisamment entendu, à savoir qu'à ce niveau où elle fait partie de l'expérience de vie de tous, soit le niveau secondaire, l'école est très nettement sexiste. Elle travaille au profit et au bonheur des dames.

---

1. Hall, Oswald et Bruce McFarlane, *Transition from school to work*, Ottawa, Department of Labour, 1963, 89p. Cette excellente étude, maintenant classique, a été à notre connaissance la première à attirer l'attention sur ce phénomène.

Nous savons déjà que ce sont les garçons que l'école ennuie et écoeure. Nous savons que ce sont eux qui la quitte en claquant les portes, de manière intempestive. Il ne faut peut-être pas s'en surprendre quand on sait qu'un investissement dans une éducation secondaire, si faible soit-il, est d'un rendement professionnel très nettement supérieur pour les filles que pour les garçons. Examinons bien les deux premières colonnes du tableau 3.13. Sauf pour les filles d'origine sociale inférieure, le moindre investissement dans des études secondaires maximise les chances d'accès aux classes moyennes, à tout le moins aux occupations qui sont leurs. L'obtention d'un diplôme d'études secondaires assure virtuellement l'entrée au moins temporaire dans les classes moyennes: quelles que soient leurs origines sociales, il n'y a jamais moins de 70% des filles détentrices d'un certificat d'études secondaires à obtenir des emplois d'un niveau social moyen, et jamais plus de 26% à avoir des occupations de niveau social inférieur. La situation est inversée pour les garçons. Dépendant de leur origine sociale et de ce qu'ils aient ou non complété leur secondaire, il y a toujours au moins une majorité d'entre eux dans des occupations de rang inférieur, cette proportion grimpant à 81.8% chez les dropouts d'origine sociale inférieure. On retrouve exactement le même phénomène chez les détenteurs de diplômes autres, ceux décernés à l'extérieur des filières scolaires normales. Une formation d'appoint est toujours d'un rendement supérieur pour une fille. Ce qui est étonnant puisque les apprentissages auxquels doivent se soumettre les garçons sont généralement plus longs que ceux suivis par les filles: on ne fait pas un plombier dans le temps qu'on prend pour entraîner une esthéticienne.

Avant de poursuivre, il faut toutefois noter que plus tard la situation se renverse. Collégiens et bacheliers ont un constant avantage sur leurs consoeurs, encore que celui-ci soit moins grand que celui qu'ont les écolières sur les écoliers. L'école est donc toujours sexiste, mais elle ne l'est pas toujours pour les mêmes personnes.

Ces résultats sont très impressionnants. Il est très étonnant de constater, lorsqu'on pense de manière abstraite aux rendements professionnels d'investissements scolaires, que ces rendements sont si différents, et voire contradictoires, selon l'appartenance sexuelle de ceux qui les ont faits.

Il se peut que ces résultats procèdent en partie de certaines limitations techniques de l'échelle de Blishen. Le score d'une occupation y dépend en effet du revenu et de la scolarité moyenne de la main-d'oeuvre masculine dans cette occupation. La possibilité qu'existent des écarts importants entre les revenus ou la scolarité des hommes et des femmes dans une occupation donnée entraîne une autre possibilité, soit celle qu'on sur - ou sous-évalue les réalisations et les statuts effectifs des femmes dans cette occupation. Le risque le plus grand est celui d'une sur-évaluation du statut des femmes dans les occupations féminines. Les hommes engagés dans des occupations féminines ont eu historiquement tendance à avoir sinon plus de scolarité du moins des revenus plus élevés que les femmes, sans parler de perspectives d'avenir meilleures. Ce risque demeure acceptable pensons-nous. D'abord parce que l'évolution légale et sociale récente a puissamment contribué à réduire, voire à faire disparaître, les écarts entre les revenus des hommes et des femmes dans les occupations féminines. Des écarts existent encore chez les professeurs d'université ou dans la fonction publique - secteurs masculins - mais ils n'en existent plus guère dans des secteurs féminins comme l'enseignement élémentaire. Ensuite parce que même si persistent entre les hommes et les femmes appartenant aux mêmes groupes occupationels des différences quant aux perspectives d'avenir professionnel, ils n'en partagent pas moins des conditions de travail et des milieux de vie passablement proches les uns des autres. L'institutrice n'a pas encore les mêmes chances d'accès à la direction d'une école que l'instituteur. Il n'en reste pas moins qu'elle a un genre de vie et des conditions de travail qui la rapproche plus de lui que du vidangeur.

Tableau 3.13

Niveau social de l'occupation détenue selon le dernier diplôme obtenu, l'origine sociale et le sexe

		Moins d'un C.E.S.	C.E.S.	D.E.C.	Bacc. ou mieux	Autres diplômes
GARÇONS						
Inférieure						
	Inférieur	81.8	60.8	31.4	0.0	73.5
	Moyen	14.2	29.3	30.7	50.0	17.6
	Supérieur	4.0	9.9	37.9	50.0	8.8
		(176)	(273)	(153)	(32)	(34)
Moyenne						
	Inférieur	65.7	50.9	24.0	9.1	46.7
	Moyen	30.0	38.3	38.0	36.4	40.0
	Supérieur	4.3	10.9	38.0	54.5	13.3
		(50)	(125)	(92)	(35)	(10)
Supérieure						
	Inférieur	76.0	56.0	26.1	8.6	40.0
	Moyen	16.0	33.6	35.9	37.1	40.0
	Supérieur	8.0	10.4	38.0	54.3	20.0
		(50)	(125)	(92)	(35)	(10)
FILLES						
Inférieure						
	Inférieur	68.4	26.3	44.6	2.5	29.4
	Moyen	29.8	71.8	43.3	42.5	62.7
	Supérieur	1.8	1.9	12.1	55.0	7.1
		(171)	(429)	(157)	(40)	(51)
Moyenne						
	Inférieur	45.6	15.9	36.4	0.0	24.0
	Moyen	57.6	79.6	46.7	48.0	76.0
	Supérieur	1.8	4.4	16.8	52.0	0.0
		(57)	(226)	(107)	(25)	(25)
Supérieure						
	Inférieur	37.5	21.3	33.0	3.8	20.8
	Moyen	59.4	72.3	49.5	57.7	75.0
	Supérieur	3.1	6.5	17.5	38.5	4.2
		(32)	(155)	(103)	(52)	(24)

Non, il y a ici un important fait de société qu'on ne peut diluer dans des considérations techniques et sur lequel on doit s'attarder un peu. On croirait aux théories du complot et on aurait l'imagination féministe qu'on verrait-là le résultat des machinations d'un patriarcat, lubrique, ratoureur, habile et finalement cruel. On croirait aux théories du complot et on aurait l'imagination misogine qu'on y trouverait une preuve de plus du travail insidieux des femmes fortes, des femmes fatales et des maîtresses d'écoles; Florence Nigthingale, Mata-Hari et cette apparemment inoffensive vieille fille de mademoiselle Tremblay liguées dans quelque sonorité secrète pour réaliser l'arnaque du millénaire.

Choisir entre ces deux interprétations demanderait des recherches historiques qu'il ne peut être question d'entreprendre ici. Il y serait question de classe, de sexe, du rôle des écoles et du marché du travail dans la féminisation des occupations et du contrôle respectif des hommes et des femmes sur ces institutions. Il y serait question de choses finalement élémentaires mais diablement compliquées.

Revenons un peu en arrière. Nous savons qu'il existe une assez forte relation entre origine sociale et scolarisation. Dans les écoles françaises par exemple, si on est issu des couches sociales inférieures - revoyez le tableau 2.3 - on a quelque chose comme sept chances sur dix de sortir de l'école avec au mieux un certificat d'études secondaires et une chance sur deux d'en sortir avec au moins un diplôme d'études collégiales si l'on est issu des couches sociales supérieures. Nous savons aussi qu'existe une toute aussi nette relation entre le diplôme détenu et les couches sociales auxquelles l'emploi permet d'accéder. Nous savons enfin qu'à diplôme égal cette relation est très nettement différente selon le sexe des individus.

Concrètement cela veut dire que pour un garçon né dans les couches sociales inférieures le script social prévoit des études secondaires et l'accès ultérieur à des occupations de rang sensiblement égal à celle du père. Mais pour sa soeur le même script social prévoit

toujours des études secondaires mais assorties cette fois de l'entrée dans des occupations de niveau moyen, d'une excursion au moins dans l'univers des classes moyennes. Tout ce passe comme si à chaque fin d'année scolaire les milieux populaires perdaient la moitié au moins de leurs filles.

Si bien qu'existe une profonde distorsion entre classes et sexes dans la jeune main-d'oeuvre, dans celle donc où se font et se défont les couples avant que ne se nouent les mariages. Deux garçons dans les occupations inférieures trouveront à peine une fille de leur rang social pour laquelle se battre. Trois filles entrant dans les couches moyennes et supérieures devront se faire concurrence pour le même garçon. Cette concurrence sera d'autant plus dure que, nonobstant leur commune appartenance aux couches moyennes et supérieures, ce garçon a de bonnes chances d'être d'un rang un peu inférieur aux leurs.

Cela ne laisse présager rien de bon pour les rapports entre les sexes dans les sociétés où la norme sociale veut que le mariage soit hypogamique, ce qui est un bien grand mot par lequel on désigne une société dans laquelle les femmes cherchent et tendent à marier des hommes d'un rang social un peu plus élevé que le leur propre, qu'on mesure ce rang social selon l'origine sociale ou le statut acquis par les sujets. Les mécanismes que nous venons de décrire créent une situation telle que les hommes de rangs supérieur et moyen ont toujours dans leurs univers professionnels et sociaux un confortable surplus de femmes de rang acceptable. En revanche les hommes de rang social inférieur font, à leur niveau, face à une pénurie constante. Toutes choses égant égales par ailleurs, une majorité des mariages contractés dans les couches moyennes et supérieures correspondront à la normale hypogamique à laquelle tout le monde souscrit. Le mari sera d'un rang social légèrement supérieur à celui de la femme, d'où stabilité maritale et paix domestique après un temps des amours particulièrement éprouvant pour les filles. Mais une bonne proportion des mariages contractés

dans les couches sociales inférieures seront du type de ceux qui auront supposé une frustration des ambitions sociales des femmes. Les dactylos sont plus portées sur les ingénieurs du bureau d'à côté que sur les mécaniciens du service d'après-vente, mais comme il y a plus de dactylos que d'ingénieurs ...

Tout se passe comme si les patriarches avaient décidé d'ouvrir aux femmes - après, quand même, une certains scolarisation - un certain nombre d'occupations périphériques aux leurs et de faire ainsi d'une pierre deux coups. D'une part ils s'assurent d'avoir ainsi, à portée de la main si l'on ose dire, un bon réservoir, constamment renouvelé, de chair fraîche dans lequel faire fredaines, contracter mariage et refaire fredaines. D'autre part, par un singulier coup de Jarnac, auquel un esprit subtil comme celui de Marx serait forcé de rendre hommage, ils déstabilisent de ce fait la paix domestique des prolétaires en forçant bon nombre d'entre eux à prendre femmes parmi celles qui ont connu mieux que l'usine, et sans doute ne l'oublieront pas.

A moins, bien sûr, que nous ne soyons ici victimes de l'esprit du temps et que les choses se soient passées tout-à-fait autrement. Ce scénario suppose en effet que ce sont les patriarches qui ont décidé de la féminisation de certaines occupations; qui se sont arrangés pour que les écoles dispensent aux filles les qualifications sociales et techniques nécessaires à leur accomplissement satisfaisant des tâches qu'on leur confient; qui ont conféré à ces tâches un statut social quand même enviable, à mi-chemin entre la salle de conférence et le plancher de l'usine.

Mais attention. Ce scénario suppose toute une série d'opérations complexes qu'il est beaucoup plus facile de mener à bien dans de petites sociétés pré-modernes que dans des sociétés complexes comme les nôtres. C'est, en fait, un scénario fort courant dans les sociétés polygamiques. Les vieux s'y réunissent, décident d'une organisation sociale pastorale ou guerrière, envoient garçons, jeunes

hommes et hommes jeunes au pâturage ou à la guerre et restent tranquilles au village, servis par les femmes dont il ne saurait évidemment être question qu'elles fissent la guerre ou gardent les troupeaux. Une réunion du conseil, douze vaches, trois tribus voisines à asticoter, un sorcier convaincant et féroce et le tour est joué. Elémentaire.

Les patriarches modernes auraient eu devant eux une tâche singulièrement plus complexe. Pensons-y un instant: toutes ces écoles à réformer, toutes ces sources de l'opinion publique à convaincre et à harmoniser, toutes ces techniques à développer, et toutes ces organisations professionnelles masculines à contrer ou à détruire.

En effet, une des données historiques les plus ennuyeuses pour le scénario féministe est précisément que les occupations féminines ne sont pas nées féminines. Elles se sont au contraire féminisées. Elles se sont féminisées, le plus souvent à l'occasion d'un développement technique ou scientifique dont les virtualités ont été saisies par des femmes entreprenantes. Au commencement, il n'y avait pas d'infirmières, pas de dactylos, pas d'institutrices, pas d'hôtesses de l'air. Il y avait des infirmiers, des secrétaires masculins, des instituteurs. Et pas encore d'hôtesses de l'air, lesquelles furent d'abord des infirmières en affectation spéciale[1].

Si l'on regarde l'histoire du travail féminin[2], on se rend compte d'un fait trop souvent oublié. Les femmes ont, beaucoup mieux que les hommes, réussi à échapper non seulement à l'usine, mais à la mine et aux champs. Elles ont réussi cette évasion en monopolisant,

1. Voir Elizabeth Faulkner Baker, *Technology and Woman's Work*, New York, Columbia University Press, 1964, 460 pages.
2. Voir Evelyne Sullerot, *Histoire et sociologie du travail féminin*, Paris, Gonthier, 1968, 395 pages; en particulier le chapitre V.

dès le début de ce siècle, un certain nombre d'occupations tertiaires promises - sans qu'elles le sachent - à une expansion fulgurante dans la structure des occupations des sociétés modernes; en s'assurant que l'école les rendent aptes à remplir ces fonctions; en s'efforçant de maintenir ou d'élever le statut des occupations dans lesquelles elles se sont concentrées.

Pendant plusieurs décennies, les femmes ont eu, dans ces occupations, des tenures courtes qui allaient de la sortie de l'école au moment du mariage. Cela tenait aux préférences des employeurs pour des employées jeunes et fraîches, à la préférence des femmes elles-mêmes pour des carrières maritales plutôt que pour des carrières professionnelles, à la concurrence entre les femmes pour des emplois qui ne se multipliaient pas en proportion du nombre de candidates. Puis vint un retournement de situation. Conséquence de l'évolution de la structure des occupations, la demande de travail féminin se mit à croître au galop. Mais en même temps, catastrophe démographique: les cohortes de jeunes femmes célibataires ne croissent plus au rythme d'expansion de l'emploi féminin. Il faut bientôt accepter de laisser entrer dans ces emplois des femmes mariées, mais sans enfant; puis des femmes mariées avec des enfants d'âge scolaire; puis, de proche en proche, aller puiser dans le réservoir que représente les jeunes mères de familles.

Le féminisme moderne est justement né des contradictions crées par la participation de ces femmes d'un type nouveau à la main-d'oeuvre et la rigidité plus grande des structures familiales.[1]

---

1. On peut donner cette interprétation à certaines données démographiques finement analysées par Valérie Kindale Oppenheimer. "Demographic Influence on Female Employment and the Status of Women", in, Joan Huber (Ed.), *Changing Women in a Changing Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1973, pp. 184-199.

Tableau 3.14

Niveau social de l'occupation chez les détentrices du certificat d'études secondaires et du diplôme d'études collégiales selon l'origine sociale

	Supérieure		Moyenne		Supérieure	
	C.E.S	D.E.C	C.E.S.	D.E.C.	C.E.S.	D.E.C.
Inférieur	26.3	44.6	15.9	36.4	21.3	33.0
Moyen	71.8	43.3	79.6	46.7	72.3	49.5
Supérieur	1.9	12.1	4.4	16.8	6.5	17.5
N	249	137	226	107	155	103

Tableau 3.15

Niveau social de l'occupation selon le type de diplôme et le sexe chez les détenteurs du diplôme d'études collégiales

	Garçons		Filles	
	D.E.C. professionnel	D.E.C. général	D.E.C. professionnel	D.E.C. général
Inférieur	19.4	37.2	49.4	20.6
Moyen	29.1	38.2	34.2	67.6
Supérieur	51.5	24.7	16.3	11.8
N	165	186	257	136

Mais soyons sérieux. Pour amusant qu'il puisse être, cet exercice n'a aucun espèce de sens. Croire que des complots puissent gouverner les retournements de l'histoire et contrôler les effets pervers de l'évolution des structures sociales, c'est vraiment être trop naïf. Il y a bien sûr une guerre des sexes, mais elle se livre depuis si longtemps sur des terrains et sous des climats si nombreux et divers qu'il est illusoire de penser qu'une seule et même stratégie puisse toujours être gagnante[1].

Nous allons clore ce chapitre en donnant de cela un petit exemple. Nous avions promis deux bizarreries et un scandale, voici le scandale. Que le rendement professionnel d'un investissement scolaire ne soit pas le même pour les filles et les garçons, passe encore. Cela va contre la morale, mais on en a vu d'autres. Mais que ce rendement devienne à un moment donné négatif est proprement scandaleux. Or c'est bel et bien ce qui se passe. Pour les filles, le diplôme d'études collégiales est d'un rendement professionnel inférieur à celui d'un certificat d'études secondaires. Plus précisément, on retrouve une plus grande proportion de sujets dans des occupations de rang social inférieur chez les détentrices d'un D.E.C., que chez celles qui n'ont que le C.E.S.

L'éducation c'est comme l'argent. Il arrive qu'on se fasse passer de faux billets.

Mais, encore une fois, revenons un peu en arrière. Une bonne partie de l'argument misogyne était basé sur l'idée que les filles avaient - Dieu sait comment - réussi à faire de l'école secondaire leur école, un endroit où elles se sentent nettement mieux que les garçons et acquièrent les qualifications sociales et techniques qui

1. Pour une interprétation fascinante de cette guerre, Randall Collins *"A Conflict Theory of Sexual Stratification"*, Social Problems, 19, 1971, pp. 3-21.

leur permettent l'entrée dans les catégories occupationnelles moyennes. L'école secondaire, dans cette perspective, est une école de charme et une école professionnelle au service des filles. On se souviendra d'ailleurs de ce qu'il y avait toujours une plus grande proportion de filles que de garçons à expliquer leur interruption des études par le parachèvement d'un cours terminal, donc professionnel.

Mais qu'arrive-t-il lorsqu'on passe de l'école secondaire au collège? Les femmes n'ont-elles donc pas profité de la création de ces nouvelles institutions pour y poursuivre cette stratégie qui leur a si bien réussi déjà et qui leur permet d'échapper au monde des cols-bleus et d'accéder aux catégories occupationnelles moyennes, d'éviter le demi-monde et d'entrer dans les semi-professions? Le tableau 3.15 indique que si cette stratégie a peut-être été mise en oeuvre, elle a connu cette fois un échec.

Il y a en effet beaucoup plus de filles que de garçons à sortir du collège avec un D.E.C. professionnel qu'avec un D.E.C. général. Cependant, la signification et le rendement de ces deux diplômes sont à l'inverse l'un de l'autre pour filles et garçons. Chez les garçons, le D.E.C. professionnel est d'un rendement nettement supérieur au D.E.C. général. Chez les filles, c'est l'inverse. L'enseignement professionnel dispensé au collège permet aux garçons d'accéder à des occupations de niveaux technique et semi-professionnel enviables mais semble par ailleurs conduire les filles dans des impasses.

CHAPITRE 3

VALEURS AU TRAVAIL ET MODES DE PARTICIPATION A LA VIE ACTIVE

Nous avons vu que nos sujets se sont faits reprocher, plus souvent que tout autre chose, d'avoir le nombril vert, c'est-à-dire de manquer d'expérience. Sans doute aussi pensait-on d'eux, sans oser leur dire, qu'ils avaient les oreilles molles soit, qu'à la différence de la génération des employeurs, qu'ils étaient paresseux, flemmards et n'attachaient pas au travail une importance suffisante. Tout ce beau monde - souvent catholique de surcroît - se plaignait de la disparition de l'éthique protestante dans les générations montantes.

Plusieurs informations ont été recueillies qui permettent de se faire une idée de ce que ces jeunes pensent du travail, de la place qu'il devra ou devrait occuper dans leur vie, de la façon dont ils envisagent leur participation au monde du travail. Il est peut-être intéressant d'y jeter un coup d'oeil.

On obtient une bonne indication de ce que les gens pensent du travail en général lorsqu'on leur demande quelles conditions ils estiment devoir être présentes dans un emploi donné pour que cet emploi constitue pour eux un emploi idéal. Les sujets qui répondent des choses comme "me permettre d'utiliser mes aptitudes personnelles" ou encore "me permettre d'être créateur et original" sont dits être orientés par des valeurs ou des critères intrinsèques au travail lui-même. C'est parmi eux qu'on s'attend à retrouver les créateurs, les producteurs, ceux dont l'activité au travail est mue par des forces intérieures, ceux qui souscrivent à l'éthique traditionnelle du travail. Ceux qui répondent "me permettre de gagner pas mal d'argent", "me permettre d'envisager un futur assuré et stable" et des choses semblables présentent une image nettement moins glorieuse - en tout cas désintéressée - que les précédents. Ce sont des gens qui jugent les choses en fonction de critères extrinsèques au travail lui-même, en terme de ce qu'ils peuvent obtenir comme argent et stabilité d'emploi en retour de leurs efforts. Notez que cette attitude peut

aussi bien être le fait d'hommes d'affaires que de prolétaires, mais que ce n'est pas celle qu'on attribue aux entrepreneurs et aux artisans, à ces gens qui sont censés avoir vraiment l'amour du travail. D'autres enfin définissent le travail idéal de façon plus ludique ou plus missionnaire et répondent des choses comme "me permettre de travailler avec les gens plutôt qu'avec les choses" et "me permettre de contribuer directement à la solution des problèmes de la société". Ils sont dits s'orienter en fonction de critères sociaux.

Une première observation ne donne qu'à moitié raison à ceux qui tiennent que la jeunesse a les oreilles molles: 47.3% des sujets insistent pour juger de ce qu'un emploi est ou non idéal en fonction des critères intrinsèques, 29.5% se rabattent sur des critères extrinsèques et 23.2% choisissent de porter leurs jugements en fonction de critères sociaux. Il reste donc dans la jeune population active une quasi-majorité de jeunes qui s'orientent au travail pour le travail. Encore que "reste" ne soit peut-être pas le bon verbe.

Puisqu'on manque de données historiques fiables là-dessus, on aurait tout aussi bien pu dire qu'il y a maintenant, pour la première fois depuis longtemps, une majorité de gens pour laquelle le travail doit être jugé en fonction de critères intrinsèques. C'est une position que nous serions tout-à-fait prêt à défendre.

En effet, les critères en fonction desquels les gens jugent de ce qui pour eux constitue un travail idéal sont peu associés au sexe et au système scolaire fréquenté, plus associés à l'origine sociale des sujets et plus associés encore à leurs diplômes et à leurs occupations. Pas de différences sérieuses entre filles et garçons ou francophones et anglophones; tendance nette mais pas bouleversante des sujets à se référer d'autant plus souvent à des critères intrinsèques qu'ils sont d'origine sociale plus élevée; tendance nette et forte à avoir recours à ces mêmes critères intrinsèques d'autant plus souvent qu'on a un emploi de niveau social plus enviable ou qu'on est

sorti de l'école avec un diplôme plus prestigieux. Or, origine sociale, diplôme et occupation sont tous liés positivement les uns aux autres. Et les diplômes et les occupations détenus par cette génération sont nettement meilleurs que ceux et celles qu'avaient la génération de leurs grand-pères.

Nous pouvons nous arrêter quelques instants à essayer de démêler cet écheveau. D'autant que le tableau 4.1 suggère une interprétation intéressante quant à la nature et à la genèse de ces critères et donc, plus fondamentalement, des attitudes que les gens développent à l'endroit du travail.

La relation est vraiment curieuse. Chez ceux qui n'ont pas complété leurs études secondaires, les sujets d'origine sociale supérieure choisissent plus souvent des critères intrinsèques que les sujets d'origine sociale inférieure. Cette différence selon l'origine sociale disparaît chez les détenteurs du D.E.C. et réapparaît, mais à l'inverse, chez ceux qui sont sortis de l'université. Cela nous suggère que les critères d'évaluation du travail idéal sont fonctionnellement liés à l'origine sociale. Dans cette hypothèse, chaque couche sociale apprendrait à valoriser et à transmettre à ses jeunes les critères les mieux adaptés à ce qu'ont à offrir les occupations auxquelles elle a normalement accès. On sait déjà que l'origine sociale des sujets les dirige vers des diplômes différents et ces diplômes, à leur tour, vers des occupations différentes. On sait aussi que ces occupations diffèrent non seulement par le salaire qu'elles paient mais aussi par toute une série d'autres caractéristiques, notamment par le degré auquel elles permettent à chacun d'utiliser ses aptitudes et d'être créateur. Il serait au fond bête - et peut-être méchant - d'apprendre à des gens qui sont destinés à des travaux qui ne permettent l'utilisation que de peu d'aptitudes de juger le travail en regard de ce qu'il permet d'en utiliser beaucoup. Pourquoi apprendre à un balayeur à juger de la complexité du balayage comme s'il s'agissait de celle d'une symphonie. Autant lui dire de se rabattre sur autre cho-

Tableau 4.1

Critères utilisés pour juger du travail idéal selon l'origine sociale et le dernier diplôme

	Moins d'un C.E.S.			C.E.S.			D.E.C.			Bacc. ou mieux			Autres diplômes		
	Inf.	Moy.	Sup.	Inf.	Moy.	Sup.	Inf.	Moy.	Sup.	Inf.	Moy.	Sup.	Inf.	Moy.	Sup.
Intrinsèques	31.8	37.4	41.5	40.0	49.1	50.6	61.8	63.6	59.6	64.6	55.9	60.8	42.2	52.4	58.5
Extrinsèques	51.3	43.3	35.8	35.0	28.9	25.2	17.0	10.4	10.5	5.1	8.8	11.3	39.4	21.4	19.5
Sociaux	16.9	19.3	22.6	25.0	22.0	24.2	21.3	26.0	29.8	30.4	35.3	27.8	18.3	26.2	22.0
N	515	171	106	837	464	322	348	231	228	79	78	97	109	42	41

se, comme le fait qu'aussi ennuyeuse et mal rémunérée qu'elle soit, la job est sure. Ou encore essayer de le convaincre que, pris pour pris, il n'y a pas à hésiter à accepter un travail dur, dangereux et pas tellement subtil à condition qu'il paye bien. En revanche, quel mal y a-t-il à apprendre à ceux qui auront à choisir entre des emplois rémunérateurs et ennuyeux et des emplois rémunérateurs et intéressants qu'il vaut mieux en effet être riche et en santé que pauvre et malade.

Pas étonnant donc qu'en début de course, c'est-à-dire au secondaire, existe une nette relation entre l'origine sociale des sujets et leur propension à juger de l'idéalité d'un emploi en fonction de critères donnés. Les gens tendent à s'adapter à ce que sera, ou à ce qu'aurait dû être, leur avenir. Pas étonnant non plus que, indépendamment de l'origine sociale, plus on a affaire à des sujets scolarisés plus le choix de critères intrinsèques devient fréquent: plus il est de niveau élevé plus le diplôme destine à des emplois qui sont effectivement en mesure de satisfaire ces attentes intrinsèques. Pas étonnant, au fond, que la relation entre l'origine sociale et les critères à l'aide desquels on juge de l'idéalité d'un emploi disparaisse à mesure qu'on passe des moins au plus scolarisés. L'école est là pour apprendre des choses aux gens, notamment une certaine éthique du travail, et elle y réussit d'autant mieux qu'elle peut y mettre plus de temps et que cette éthique promet d'être effectivement tenable dans les circonstances auxquelles elle nous destine.

Il se peut bien qu'existent certaines attitudes quasi-naturelles vis-à-vis le travail. Il n'est pas impossible que pour tout le monde le travail devrait idéalement être intéressant en soi. Mais tout le monde n'est pas destiné aux mêmes expériences de travail et les gens apprennent à utiliser des critères qui sont en relation avec leurs expériences, actuelles ou probables; à façonner leurs attentes de manière à maximiser leurs satisfactions; à réduire l'écart entre le souhaité et le reçu. Quand on est né pour un petit pain, la résignation est peut-être moins coûteuse que la révolte. Ce qui n'est guère glorieux

mais n'est très certainement pas bête. Les saints ne courent pas les rues. Les gens apprennent.

Plus précisément, tendent à apprendre. Certains demeurent têtus, cabochons ou verzueux. Et cela n'est pas sans conséquences. Examinons par exemple la relation qui existe entre les occupations effectivement détenues par les sujets, les critères à partir desquels ils définissent l'emploi idéal et l'intérêt qu'ils trouvent dans leur emploi actuel.

Deux choses sautent aux yeux. D'abord, que quelque soit le critère utilisé, plus l'occupation d'un sujet est de niveau social élevé plus celui-ci tend à trouver son travail "intéressant". Chez les sujets qui utilisent des critères intrinsèques, par exemple, la proportion de ceux qui trouvent leur travail intéressant passe de 67.2% à 92.4% des occupations de niveau inférieur aux occupations de niveau supérieur: chez ceux qui utilisent des critères sociaux, de 70.7% à 89.8%. Seconde observation, chez les sujets entrés dans les occupations de niveau social supérieur, le critère utilisé ne change rien à l'intérêt qu'on trouve au travail. Qu'on utilise des critères intrinsèques, extrinsèques ou sociaux, on trouve le travail toujours aussi intéressant. Tel n'est pas le cas chez ceux qui occupent des postes de niveau inférieur ou moyen. Là, le critère utilisé, la façon d'approcher les choses, n'est pas sans conséquences: 75.9% de satisfaits chez ceux qui utilisent des critères extrinsèques, 66.7% chez ceux qui utilisent des critères intrinsèques.

Cela signifie que plus une occupation est de niveau social élevé plus elle offre non seulement de satisfactions mais de matières à satisfactions, de satisfactions diverses. Il n'y a vraiment pas de justice. Les meilleures jobs sont non seulement celles qui payent le mieux, ce sont aussi celles qui permettent le plus de faire un travail intéressant en soi, en compagnie, le plus souvent, de gens agréables. Inversement, plus une occupation est de niveau social bas, moins elle offre de satisfactions et plus les satisfactions

Tableau 4.2

Intérêt trouvé au travail actuel selon les critères utilisés pour juger du travail idéal et le niveau social de l'occupation

	Inférieur			Moyen			Supérieur		
	Intrinsèques	Extrinsèques	Sociaux	Intrinsèques	Extrinsèques	Sociaux	Intrinsèques	Extrinsèques	Sociaux
Oui	67.7	75.9	70.7	76.9	88.3	83.8	92.4	92.3	89.8
Non	32.3	24.1	29.3	23.1	11.7	16.2	7.6	7.7	10.2
N	558	394	273	658	291	381	265	65	89

Tableau 4.3

Intention de rester dans le travail actuel selon les critères utilisés pour juger du travail idéal et le niveau social de l'occupation

	Inférieur			Moyen			Supérieur		
	Intrinsèques	Extrinsèques	Sociaux	Intrinsèques	Extrinsèques	Sociaux	Intrinsèques	Extrinsèques	Sociaux
12 mois ou -	52.1	39.1	47.2	39.7	24.1	33.3	25.5	25.4	29.3
1 à 5 ans	32.0	38.3	33.1	44.2	52.4	50.3	47.1	44.4	46.3
5 ans et -	15.8	22.6	19.7	16.2	23.5	16.4	27.4	30.2	24.4
N	543	376	269	643	378	372	263	63	82

qu'elle offre tendent à se concentrer sur des matières précises, les plus souvent extrinsèques au travail lui-même, comme le salaire et la sécurité de l'emploi. Quand on a une occupation de ce type, plus l'on insiste pour l'apprécier en termes intrinsèques - ce qui soit dit en passant est quand même le cas de presqu'un sujet sur deux - plus l'on risque d'être déçu.

Reprenons brièvement cette analyse sous un autre angle. Ne nous préoccupons pas de l'intérêt que les sujets portent à leur travail mais de l'attachement qu'ils manifestent à leur emploi, de leur intention d'y rester plus ou moins longtemps. Surprise, surprise, on retrouve ici exactement le même jeu de relations.

Meilleure est la job, et plus longtemps les gens entendent la garder et plus indépendante est cette volonté des critères qu'ils utilisent. Moins bonne est la job et plus vite les gens entendent la quitter, leur départ souhaité étant d'autant plus imminent qu'ils jugent leur situation en fonction de critères de nature à la rendre intenable. Ainsi, plus d'une moitié des sujets souscrivant à des critères intrinsèques et placés dans des occupations de niveau inférieur entendent changer d'emploi d'ici douze mois ou moins.

Les jérémiades des gens en place sur les oreilles molles de la jeunesse, sur la disparition de l'éthique du travail, procèdent donc de faits très mal établis historiquement et constituent des analyses nettement trop courtes. Les valeurs que les gens apportent avec eux au travail, qui y façonneront leurs comportements et y cimenteront leur attachement à l'emploi, dépendent au moins autant de la destination que de l'origine des individus. Embauchez le même matin un clergyman en exil et un hippie en cure de réalité et il y a effectivement de très bonnes chances qu'ils ne se présentent pas à l'ouvrage avec des attitudes rigoureusement identiques. Mais laissez le temps faire son oeuvre et vous verrez leurs attitudes se rapprocher et s'orienter en fonction de ce que l'emploi que vous leur faites tenir a à leur offrir.

Après cinq ans, il y a de bonnes chances que vous ne puissiez plus voir de différences. Les valeurs que les gens apportent avec eux au travail dépendent initialement, bien sûr, des gens eux-mêmes mais ultimement du travail qu'on leur fait faire. Et rien ne façonne aussi bien les attitudes que les gens apportent initialement que le travail qu'on a fait faire à leurs pères.

Mais poursuivons l'analyse. On peut en effet rechercher dans le travail la satisfaction de besoins d'un ordre ou d'un autre et quand même attribuer au travail des places fort différentes dans sa vie. Ainsi, on a demandé aux sujets lequel de quatre modes de participation à la vie active correspondait le mieux à ce qu'ils comptaient faire durant leur vie de travail. Ces modes de participation à la vie active varient du traditionnel ("je compte avoir un emploi régulier durant toute ma vie") au marginal ("je compte ne travailler que de temps en temps, juste pour subvenir à mes besoins") en passant par le ponctuel ("je compte donner un coup pendant quelques années pour cesser le travail très tôt") et un dernier mode que nous nommerons moderne ("je compte cesser de travailler de temps en temps pour voyager ou me payer de longues vacances").

Pour l'ensemble de l'échantillon, le mode traditionnel de participation à la vie active vient très nettement en tête. Un peu plus d'un sujet sur deux (51.8%) comptent en effet sur un travail régulier durant toute sa vie. A l'autre extrême, les freaks ne courent pas les rues; 5.8% des sujets optent pour une participation marginale. La participation ponctuelle et la participation moderne attirent respectivement 18.8% et 24.5% des sujets.

Ces données globales sous-estiment d'ailleurs à quel point la participation à la vie active continue d'être envisagée de façon traditionnelle puisqu'elles masquent les différences les plus importantes sur cette question, soient celles entre garçons et filles.

Tableau 4.4

Type de participation à la vie active selon le niveau social de l'occupation et le sexe

	Garçons			Filles		
	Inférieur	Moyen	Supérieur	Inférieur	Moyen	Supérieur
Traditionnel	66.9	66.0	70.4	39.8	38.5	35.8
Ponctuel	8.3	12.5	8.6	25.1	27.4	33.9
Moderne	22.0	18.4	19.6	25.3	28.4	34.0
Marginal	2.7	3.1	1.4	9.8	5.7	6.3
N	775	458	280	550	1063	159

En gros, une fille sur quatre contre un garçon sur dix optent pour une participation ponctuelle. Pour les filles, cela correspond très vraisemblablement au pattern classique de participation féminine à la main-d'oeuvre: une femme travaille de sa sortie de l'école à la naissance de son premier enfant. Mais cela n'est plus vrai que d'un quart des sujets féminins. Les autres se distribuent en proportions presqu'égales (35.8% contre 34.0%) entre le modèle traditionnel et le modèle moderne. Chez les garçons, le modèle traditionnel demeure très largement répandu. On le retrouve, en gros, chez sept sujets sur dix.

On peut s'étonner par ailleurs de ce que la préférence pour un mode ou l'autre de participation à la vie active ne soit pas associé à l'occupation des sujets. Il est, après tout, plus facile à un professeur qu'à un mécanicien de prendre un congé sabbatique. Il en a plus souvent les moyens et, avec un peu de chance, sa convention collective le prévoit. Or, sauf chez les filles, le niveau social de l'occupation n'influence pas la fréquence avec laquelle on préfère un mode de participation ou l'autre. Plus les filles sont dans une occupation de niveau social élevé, plus elles optent pour le mode de participation moderne. On peut peut-être expliquer ce phénomène par le fait que les occupations ne diffèrent guère dans les possibilités qu'elles offrent de réaliser cette participation au monde du travail entrecoupée de longues vacances et de voyages. L'exemple du professeur et du mécanicien est sans doute un mauvais exemple.

Il se peut aussi que ce soit à tort qu'on ait qualifié de moderne cette réponse. Il se peut qu'elle ne traduise pas une orientation vers la modernité mais un attachement plus faible au monde du travail. Nous ne le croyons pas. En effet, et sans que l'occupation ne change rien à l'affaire, la préférence pour un mode de participation à la vie active est très nettement liée à l'origine sociale et au système scolaire fréquenté, fréquentation qu'on peut tenir ici pour l'indice d'une orientation culturelle.

Tableau 4.5

Type de participation à la vie active selon le niveau social de l'occupation et l'origine sociale

	Inférieure			Moyenne			Supérieure		
	Inférieur	Moyen	Supérieur	Inférieur	Moyen	Supérieur	Inférieur	Moyen	Supérieur
Traditionnel	59.1	48.6	69.2	55.5	47.3	56.9	44.8	39.4	48.0
Ponctuel	16.3	26.7	7.7	17.3	18.4	15.4	9.0	20.6	19.6
Moderne	19.6	20.7	18.9	23.3	28.4	24.4	36.7	34.5	30.4
Marginal	5.0	4.1	4.1	3.9	5.8	3.3	9.5	5.5	2.4
N	699	663	169	283	429	123	221	325	125

Tableau 4.6

Type de participation à la vie active selon le niveau social de l'occupation et le système scolaire fréquenté

	Ecoles françaises			Ecoles anglaises		
	Inférieure	Moyenne	Supérieure	Inférieure	Moyenne	Supérieure
Traditionnel	56.5	47.4	58.9	53.3	45.9	54.9
Ponctuel	16.2	24.6	15.3	10.6	17.9	9.7
Moderne	21.6	24.1	22.5	29.7	28.2	31.9
Marginal	5.3	3.9	3.3	6.6	8.0	3.5
N	1025	1110	333	273	425	113

Plus élevée est l'origine sociale des sujets et plus ils sont portés vers ce mode de participation à la vie active que nous avons qualifié de moderne. De la même façon, les sujets sortis des écoles anglaises sont nettement plus attirés vers cette manière d'organiser leur vie de travail que les sujets qui ont fréquenté les écoles françaises. Cela incite à croire qu'il y a effectivement ici un fait de civilisation, une nouvelle tendance qui s'introduit dans le système social, comme c'est le plus souvent le cas, par le sommet.

Mais revenons un peu en arrière. La très vaste majorité des sujets, filles et garçons, envisage de travailler toute leur vie. La différence principale se situe entre ceux qui optent pour une participation traditionnelle et ceux qui optent pour une participation moderne. La préférence pour l'une ou l'autre de ces participations n'a rien à voir avec ce que l'on fait, mais est très liée au contraire à ce que l'on est. A des différences sexuelles fondamentales s'en ajoutent d'autres qui sont liées au statut social et qui font que plus l'on appartient à des groupes socio-économiques ou ethniques puissants plus fréquemment on est attiré par le mode de participation qu'on a, à juste titre, qualifié de moderne.

Si, dans l'ensemble, les sujets comptent travailler toute leur vie et, plus souvent qu'autrement, jugent d'un travail en fonction de ses caractéristiques intrinsèques, il ne s'en trouve qu'une minorité - en gros un sur quatre - pour voir dans le travail, l'occupation, la carrière, la source principale des satisfactions qu'ils attendent de l'existence. A la question de savoir quelle activité leur apportera le plus de satisfactions dans la vie, 26.2% des sujets répondent la carrière ou l'occupation, 44.2% leur vie de famille, 5.2% leurs loisirs, 1.4% leur participation à la vie de la communauté et 15.5% leurs relations avec leurs amis.

Comme dans le cas précédent, ces attentes ou ces orientations sont assez nettement liées au sexe des individus. Mais pas, et de loin, exclusivement.

Tableau 4.7

Source des satisfactions principales dans l'avenir selon le sexe et le système scolaire fréquenté

	Ecoles françaises		Ecoles anglaises	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Travail	31.9	25.9	20.3	14.2
Famille, amis	51.9	63.9	58.3	70.8
Autres	16.2	10.2	21.4	15.0
N	1347	1682	444	479

Ainsi, s'il y a toujours plus de garçons que de filles à voir dans le travail la source principale de leurs satisfactions dans l'avenir, il y a toujours, chez les filles comme chez les garçons, plus de sujets à attendre le bonheur d'ailleurs que de la carrière chez les sujets ayant fréquenté l'école anglaise que chez ceux qui sont sortis des écoles françaises. Les différences culturelles vont ici dans deux sens distincts. Les anglophones sont à la fois plus familistes et plus aventureux que les francophones. Il s'en trouve toujours un plus grand nombre que chez les francophones à attendre le bonheur de la famille mais aussi toujours un plus grand nombre qui sont enclins à chercher ailleurs que dans la carrière et la famille.

On observe aussi des traces du lien, que nous connaissons déjà, entre statut social et orientation au travail lorsqu'on examine la relation entre l'origine sociale des individus et la source dont ils attendent leurs satisfactions.

La relation est loin d'être percutante mais elle existe encore à l'état de trace; plus l'origine sociale des sujets est élevée, plus ils ont tendance à chercher leur bonheur ailleurs que dans le travail. Une autre relation apparaît en filigramme dans le tableau 4.8 et deviendra plus visible au tableau suivant. Cette relation est celle entre l'occupation des sujets et leur propension à attendre du travail ou de d'autres sources leurs satisfactions futures. Elle est ironique et peut-être un peu cruelle. Plus en effet les sujets ont des occupations de niveau social inférieur - donc objectivement des occupations qui procurent des satisfactions et peu fortes et peu diverses - et plus ils sont portés à attendre du travail leurs satisfactions futures. Un peu comme si ceux qui ont les emplois les moins intéressants et les moins satisfaisants étaient précisément ceux qui étaient condamnés à attendre du travail les plus grandes satisfactions de l'existence.

Tableau 4.8

Sources des satisfactions principales dans l'avenir selon le niveau social de l'occupation et l'origine sociale

	Inférieure			Moyenne			Supérieure		
	Inférieur	Moyen	Supérieur	Inférieur	Moyen	Supérieur	Inférieur	Moyen	Supérieur
Travail	28.5	30.7	16.6	26.6	22.5	19.1	21.9	16.7	20.8
Famille, amis	60.1	60.7	67.5	59.9	59.9	62.6	59.8	65.8	62.4
Autres	11.4	8.6	15.9	13.5	17.6	18.3	18.3	17.9	16.9
N	659	616	157	274	409	115	219	313	125

Tableau 4.9

Source des satisfactions principales dans l'avenir selon le niveau social de l'occupation et le sexe

	Garçons			Filles		
	Inférieur	Moyen	Supérieur	Inférieur	Moyen	Supérieur
Travail	29.7	28.8	20.6	23.7	23.2	13.5
Famille, amis	55.9	52.9	60.7	65.3	65.3	72.9
Autres	14.4	18.3	18.7	10.0	11.3	13.5
N	696	427	267	577	1004	155

On croit souvent que le travail occupe dans la vie des individus une place d'autant plus importante qu'il est satisfaisant et socialement enviable, sinon important. La littérature et la télévision nous offrent constamment l'image de médecins, de cadres, voire de policiers vivant confortablement mais totalement consumés par leur travail. Les médecins des séries américaines projettent cette image avec une particulière netteté. Les héros se fatiguent à la tâche et c'est précisément parce qu'ils se tuent à l'ouvrage qu'ils sont des héros. Mais les héros appartiennent au monde de la fiction. La réalité semble être tout à fait différente.

En fait, on pourrait résumer presque tout ce qui vient d'être écrit depuis la dernière partie du chapitre précédent en disant qu'au contraire plus une occupation est de niveau social élevé plus elle permet à ceux qui la détiennent ou la détiendront de faire au travail une place plus souple et plus relative dans leurs existences. Plus on est destiné à un travail enviable, plus enviable est le travail qu'on a et plus on sait et jouir de ce qu'il offre et chercher ailleurs.

APPENDICE 1

L'ECHANTILLON

Les données analysées ici proviennent d'un échantillon de 4502 sujets appartenant à trois cohortes différentes et interrogées à un moment ou l'autre du printemps 1973 au printemps 1977.

Dans l'échantillon de base[1], la première cohorte - dite cohorte I - était composée au départ de près de 6000 écoliers inscrits à l'automne 1972 en Secondaire I dans toutes les écoles du Québec. Ces sujets ont été recontactés à trois reprises, soit au printemps 1974, au printemps 1976 et au printemps 1977, et interrogés en fonction de leur situation. L'enquête de 1974 a saisi ceux d'entre eux qui avaient poursuivi une carrière scolaire normale en Secondaire III, au moment donc où les destins scolaires commencent nettement à se préciser avec l'entrée dans les programmes général ou professionnel. L'enquête de 1976 les rejoint à la fin de leurs études secondaires, en Secondaire V, et celle de 1977 les attrape après le passage critique de l'école secondaire au collège. Toutefois ce rapport ne s'intéresse qu'à ceux qui au moment des diverses enquêtes n'étaient plus inscrits à l'école mais avaient au contraire rejoint la population active.

Un autre groupe, nommé cohorte II, n'a pas été suivi après la première enquête. Constitué d'écoliers de Secondaire III, il n'apparaissait dans le design original de la recherche qu'aux seules fins de jonctions avec d'autres enquêtes.

La cohorte III était composée d'écoliers de niveau Secondaire V en 1972. Ce groupe a été revu annuellement jusqu'au printemps 1975, c'est-à-dire jusqu'au moment où ceux d'entre eux qui s'y

---

1. Cet échantillon de base est un échantillon aléatoire stratifié en fonction de la langue de l'école, du niveau scolaire et de la taille de l'école. On trouvera de plus amples informations à ce propos dans un texte de Paul Béland, "L'échantillon ASOPE", Québec, Université Laval, Projet ASOPE, 1979, 17 pages, miméo.

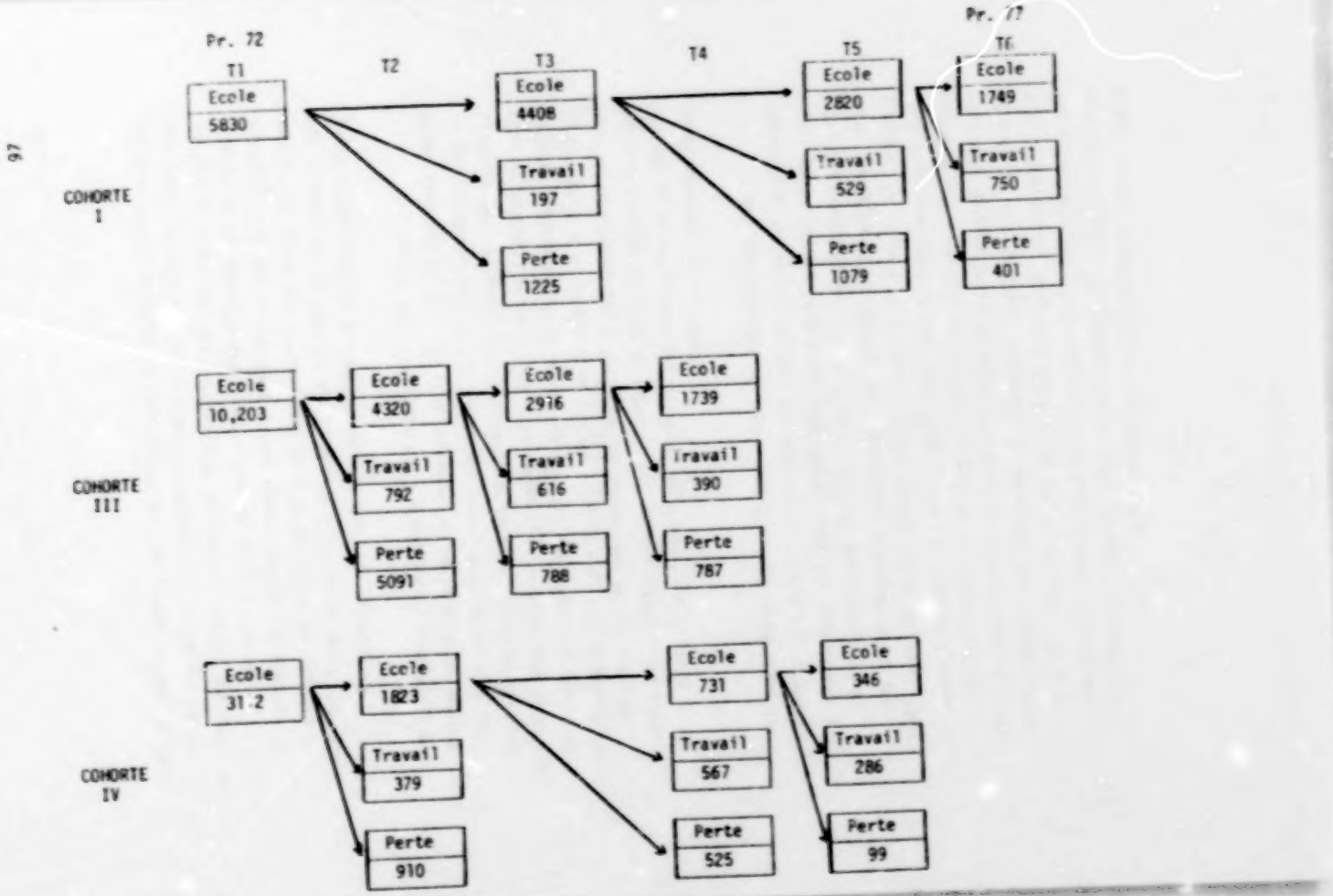
destinaient avaient complété leurs études collégiales et entrepris leur première année à l'université. Nous ne retenons dans ce rapport que les informations recueillies à ces trois reprises auprès des jeunes travailleurs.

Des collégiens formaient la cohorte IV. Ceux-ci ont été suivis jusqu'au moment théorique de la fin du premier diplôme universitaire, soit le printemps 1976. Encore une fois, nous ne nous intéressons ici qu'à ceux qui ont quitté les études.

La figure 1 donne schématiquement la progression de ces trois cohortes dans le temps. Pour nos fins, nous pouvons utilement réduire les possibilités de changement de statut d'un moment à l'autre de l'enquête à l'une ou l'autre des trois éventualités: un sujet interrogé à temps 0 sera à temps 1 ou bien "encore à l'école" que cela implique ou non une progression normale; ou bien il est "au travail", plus précisément sur le marché du travail; ou bien encore il est "perdu", c'est-à-dire qu'il a refusé de répondre, s'est exclu de l'échantillon ou, c'est le cas le plus fréquent, n'a pu être rejoint.

Ces pertes sont la principale source d'interrogations sur la représentativité de l'échantillon. Bien qu'elles se situent normalement entre 20 et 25% à chaque passage, elles varient d'un minimum de 13.5% de temps 4 à temps 5 pour la cohorte IV à un maximum de 49.8%, pour le passage du temps 1 au temps 2 toujours pour cette même cohorte III. Dans ce dernier cas, cela résulte et d'une perte vraie de l'ordre de 20% et du résultat d'une décision délibérée de sous-échantillonner pour des raisons d'économie.

Ces pertes sont parfaitement normales. Que sur dix individus interrogés à un moment donné on ne puisse, deux ans plus tard, en retracer deux et qu'un troisième dise "non merci, j'ai déjà répondu" n'étonnera personne. Mais ces pertes sont quand même ennuyeuses


Pr. 72
T1
T2
T3
T4
T5
T6
Pr. 77
COHORTE I
Ecole 5830
Ecole 4408
Travail 197
Perte 1225
Ecole 2820
Travail 529
Perte 1079
Ecole 1749
Travail 750
Perte 401
COHORTE III
Ecole 10,203
Ecole 4320
Travail 792
Perte 5091
Ecole 2916
Travail 616
Perte 788
Ecole 1739
Travail 390
Perte 787
COHORTE IV
Ecole 31.2
Ecole 1823
Travail 379
Perte 910
Ecole 731
Travail 567
Perte 525
Ecole 346
Travail 286
Perte 99

puisque existe toujours la possibilité que les perdus soient, à quelque égard essentiel, radicalement différents des retrouvés et que parlant de tous avec les informations recueillies auprès des seuls retrouvés on ne commette des erreurs plus ou moins sérieuses. Si, d'aventure, tous les perdus sont effectivement rendus à Katmandou, on commet une grossière erreur quand on affirme, comme au chapitre 2, que la fascination exercée par le voyage n'est qu'un motif très marginal d'interruption des études dans la jeunesse québécoise.

A parler très strictement, il n'est jamais possible d'éliminer tous les doutes. On peut comparer les quelques informations qu'on possède malgré tout à propos des perdus à ce qu'on sait par ailleurs des retrouvés et s'assurer, par exemple, qu'on ne perd pas plus de garçons que de filles. Mais même ces vérifications faites on ne peut logiquement éliminer la possibilité que perdus et retrouvés ne diffèrent précisément sous quelque rapport essentiel à propos duquel on ne possède pas d'informations permettant de les comparer. Force est alors faite de se rabattre sur le sens commun, les probabilités et ce qu'on sait par ailleurs de l'évolution du monde et du fonctionnement des sociétés.

Des vérifications malheureusement encore incomplètes indiquent que les pertes ne sont pas aléatoires et que, par exemple, elles sont toujours légèrement supérieures chez les anglophones que chez les francophones. Quand à savoir si les anglophones perdus sont sensiblement différents des anglophones retrouvés sous, par exemple, le rapport de l'emploi, il est difficile de le dire. Mais tout bien considéré on peut peut-être - c'est au fond un principe scientifique - prendre une attitude sceptique et considérer les résultats obtenus comme peignant la situation plus en rose et moins en noir qu'elle ne l'est vraiment. En revanche, que l'image peinte soit distordue par rapport à la réalité est improbable. Si tous les perdus étaient effectivement rendus à Katmandou, cela se saurait par ailleurs. Et, comme chacun sait, le Népal a depuis plusieurs années fermé ses frontières aux errants.

Appendice 2

Les principales mesures

On fait beaucoup usage dans ce texte de cinq variables principales: le sexe, l'origine sociale, le système scolaire fréquenté, le dernier diplôme détenu et le niveau social de l'occupation. Le plus souvent, ces variables ont été tenues pour indépendantes, c'est-à-dire pour influençant d'autres phénomènes. Il convient de préciser comment elles ont été mesurées.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'origine sociale des sujets a été établie sur la base du score obtenu sur l'échelle de classification socio-économique de Blishen par l'occupation de leur père ou de leur tuteur. Nous avons utilisé la version de cette échelle construite sur la base des informations contenues dans le recensement du Canada de 1961. Dans cette version, chacune des 320 catégories occupationnelles classées s'est vue attribuer un score sur la base du pourcentage de ces titulaires mâles ayant un revenu annuel supérieur à $5,000.00 et du pourcentage de ceux qui avaient complété au moins une quatrième année d'études secondaires. Cette procédure génère des scores variant d'un maximum de 76.69 pour les ingénieurs chimistes à 25.36 pour les trappeurs et chasseurs.

Pour nos besoins, nous avons regroupé dans une couche sociale supérieure tous les scores égaux ou supérieurs à 60.00, dans une couche moyenne les scores variant de 40.00 à 59.99 et dans une couche inférieure les scores inférieurs à 40.00. La catégorie supérieure regroupe essentiellement les membres des professions libérales ou autres, la plupart des semi-professionnels et les propriétaires et gérants de l'industrie et du commerce. Des cols-blancs n'ayant pas de responsabilité de commandement, des cols-bleux occupant des fonctions de maîtrise et certains ouvriers très qualifiés forment la catégorie moyenne. La catégo-

rie inférieure est essentiellement composée d'ouvriers et de certains des cols-blancs les moins qualifiés[1].

Par système scolaire fréquenté, il faut entendre ou bien des écoles dans lesquelles la lannue d'enseignement est le français, ou bien celles où c'est l'anglais. Certaines de ces écoles de langue anglaise relèveront administrativement de commissions scolaires catholiques et quelques écoles de langue française de commissions scolaires protestantes. Nous avons choisi de traiter nos données en fonction de cette variable plutôt que de d'autres variables voisines pour deux raisons. D'abord parce que dans le Québec contemporain la langue dans laquelle fonctionne une école est beaucoup plus importante pour les problèmes qui nous ont intéressés ici que son affiliation religieuse. Ensuite, parce que la langue de l'école est apparue après plusieurs vérifications être au moins un aussi bon indicateur de l'orientation culturelle des sujets que la langue maternelle. Reste que dans l'ensemble, les francophones vont à l'école française. Une petite minorité - de l'ordre de 5% - fréquente les écoles de langue anglaise. Elle y constitue une part appréciable de la clientèle, entre 15% et 20%, presque aussi importante que celle que représente les sujets de langue maternelle autre que le français et l'anglais. Voir là-dessus le tableau A.1, appendice 3. Les sujets ont été classés fréquentant l'école française ou l'école anglaise en fonction de la langue d'enseignement dans l'école fréquentée au moment de la constitution des cohortes en 1972.

---

1. Voir Bernard R. Blishen, "A Socio-Economic Index for Occupations in Canada", Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, 4, 1, 1967, 41-53. Les justifications théoriques de l'opération se trouvent dans un article antérieur: "The Construction and Use of an Occupational Class Scale in Canada", Canadian Journal of Economics and Political Science, 24, 4, 1958. L'échelle a été récemment mise à jour à partir des informations du recensement de 1971. Voir H. McRoberts et B.R. Blishen, "A revised Socio-Economic Index for Occupations in Canada", Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, 13, 1, 1976, 71-80.

Le dernier diplôme détenu est, dans presque tous les cas, celui que les sujets eux-mêmes ont déclaré détenir. Toutefois, cette question avait été omise dans deux questionnaires, celui adressé aux 197 sujets de la cohorte I qui n'étaient plus à l'école au temps 3 et un autre adressé aux 616 sujets de la cohorte III qui n'étaient plus à l'école, également au temps 3. D'office, les premiers ont été classifiés comme n'ayant pas complété leurs études secondaires et les seconds comme ayant complété ces études. Le nombre de détenteurs d'un C.E.S. risque ainsi d'être légèrement sur-estimé.

Le niveau social de l'occupation des sujets a été déterminé en appliquant à leur occupation à eux son score sur l'échelle de Blishen. Le regroupement en supérieur, moyen et inférieur est le même que celui utilisé pour l'origine sociale.

Appendice 3

Quelques tableaux supplementaires

Tableau A.1

Composition linguistique des clientèles des deux systèmes scolaires

Langue maternelle		Ecoles françaises	Ecoles anglaises
Français		98.7	13.2
Anglais		0.9	71.7
Autres		0.4	15.1
	N	3297	1030

Tableau A.2

Relation études-travail selon le niveau social de l'occupation

		Inférieur	Moyen	Supérieur
Oui		29.1	58.6	76.2
Non		70.9	41.4	23.8
	N	1362	1583	454

Tableau A.3

Mode de rémunération selon le niveau social de l'occupation

	Inférieur	Moyen	Supérieur
Horaire	57.7	25.3	12.7
Mensuel	37.3	71.7	80.8
Autres	5.0	3.0	6.5
N	1330	1560	448

Tableau A.4

Possibilité d'utilisation des aptitudes selon le niveau social de l'occupation

	Inférieur	Moyen	Supérieur
Beaucoup	21.4	27.6	39.7
Assez	33.4	44.3	42.4
Peu	27.3	21.4	14.7
N	1339	1561	448

Tableau A.5

Intérêt du travail actuel selon le niveau social de l'occupation

	Inférieur	Moyen	Supérieur
Très intéressant	31.1	39.4	52.2
Intéressant	40.1	42.3	39.3
Monotone	20.5	15.2	7.6
Aucun intérêt	8.3	3.1	0.9
N	1344	1566	448

Tableau A.6

Possibilité de chômage prochain selon le niveau social de l'occupation

	Inférieur	Moyen	Supérieur
Oui	25.1	16.9	13.2
Non	74.9	83.1	86.8
N	1335	1558	446

Tableau A.7

Niveau social de l'occupation détenue selon le diplôme, l'origine sociale et la langue de l'école et le système scolaire fréquenté

		Moins d'un C.E.S.	C.E.S.	D.E.C.	Bacc. ou mieux	Autres diplômes
		Ecoles françaises				
Inférieure	Inférieur	77.8	40.4	40.3	1.5	44.4
	Moyen	20.1	54.8	37.3	45.5	48.6
	Supérieur	2.1	4.8	22.4	53.0	6.9
		(288)	(547)	(263)	(66)	(72)
Moyenne	Inférieur	61.3	30.8	35.3	4.0	27.4
	Moyen	36.6	63.5	40.6	40.0	64.7
	Supérieur	2.2	5.7	24.1	50.0	5.9
		(93)	(263)	(170)	(50)	(34)
Supérieure	Inférieur	67.3	39.4	29.8	5.6	25.0
	Moyen	26.9	51.1	43.5	43.1	63.0
	Supérieur	5.8	9.5	26.7	51.4	11.1
		(52)	(137)	(131)	(72)	(27)
		Ecoles anglaises				
		Moins d'un C.E.S.	C.E.S.	D.E.C.	Bacc. ou mieux	Autres diplômes
Inférieure	Inférieur	52.1	36.2	25.0	0.0	38.5
	Moyen	39.6	57.7	35.4	50.0	38.5
	Supérieur	7.2	6.0	39.6	50.0	23.1
		(48)	(149)	(48)	(6)	(13)
Moyenne	Inférieur	42.9	32.1	19.0	20.0	50.0
	Moyen	51.4	57.0	45.2	20.0	50.0
	Supérieur	5.7	10.0	35.7	60.0	0.0
		(35)	(140)	(42)	(10)	(6)
Supérieure	Inférieur	50.0	34.5	30.9	5.4	28.6
	Moyen	46.0	57.9	41.2	76.5	71.4
	Supérieur	9.4	7.6	27.9	17.6	0.0
		(32)	(145)	(68)	(17)	(7)